



EDUCAÇÃO, LINGUAGENS & PRÁTICAS SOCIAIS

DORGIVAL GONÇALVES FERNANDES
JOSÉ RÔMULO FEITOSA NOGUEIRA
(Organizadores)

 EDIÇÕES
AINPGP

EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E PRÁTICAS SOCIAIS

CONSELHO EDITORIAL (NACIONAL E INTERNACIONAL)

Prof. Dr. Afonso Welliton de Sousa Nascimento (UFPA)
Prof. Dr. Allan Solano Souza (UERN)
Prof. Dr. Alexandre Augusto Cals de Souza (UFPA)
Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio (UESB)
Prof. Dr. Bertulino José de Souza (UERN)
Prof^a. Dr^a. Ciclene Alves da Silva (UERN)
Prof^a. Dr^a. Cristiane Maria Nepomuceno (UEPB)
Prof^a. Dr^a. Diana Paula de Souza Rego Pinto Carvalho (UERN)
Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva (UFPB)
Prof. Dr. Ernano Arraias Junior (UFERSA)
Prof^a. Dr^a. Franselma Fernandes de Figueirêdo (UFERSA)
Prof^a. Dr^a. Francileide Batista de Almeida Vieira (UFRN)
Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro (UERN)
Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza (UERN/FAPERN)
Prof. Dr. Glaydson Francisco Barros de Oliveira (UFERSA)
Prof^a. Dr^a. Kássia Mota de Sousa (UFCEG)
Prof^a. Dr^a. Maria da Paz Cavalcante (UERN)
Prof^a. Dr^a. Maria Eliete de Queiroz (UERN)
Prof^a. Dr^a. Ivana de Oliveira Gomes e Silva (UFPA)
Prof. Dr. Ivanildo Oliveira dos Santos (UERN)
Prof. Dr. José Amiraldo Alves da Silva (UFCEG)
Prof^a. Dr^a. Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra (UERN)
Prof. Me. Luís Filipe Rodrigues (Universidade de Santiago/Cabo Verde)
Prof. Dr. Luís Tomás Domingos (Moçambique/UNILAB/Brasil)
Prof. Dr. Marcelo Vieira Pustilnik (UFES)
Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro Maia F. Barbosa (UERN)
Prof. Dr. Miguel Henrique da Cunha Filho (UERN)
Prof. Dr. Rosalvo Nobre Carneiro (UERN)
Prof^a. Dr^a. Sandra Meza Fernández (Universidade do Chile/Chile)
Prof^a. Dr^a. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão (UEPB)
Prof^a. Dr^a. Simone Cabral Marinho dos Santos (UERN)

A compilação de responsabilidade assumida pelos autores foi validada pelo processo de revisão fechada por pares, ou seja, os manuscritos científicos passaram pelo crivo avaliativo do CONSELHO EDITORIAL, constituído pelos profissionais que fizeram parte do CONSELHO CIENTÍFICO e convidados, a fim de garantir a credibilidade da produção, já que o FIPED, por seu comprometimento com os conteúdos da ciência, toma por preceito ético o atendimento das normas para publicação determinadas pela CAPES.

DORGIVAL GONÇALVES FERNANDES

JOSÉ RÔMULO FEITOSA NOGUEIRA

(Organizadores)

Arte final da capa e Projeto Gráfico

Daniel Batata

Editoração

Associação Internacional de Pesquisa na Graduação - AINPGP

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E PRÁTICAS SOCIAIS

P 153

Educação, linguagens e práticas sociais [livro eletrônico] / Dorgival Gonçalves Fernandes, José Rômulo Feitosa Nogueira (organizadores). -- Pau dos Ferros, RN : AINPGP, 2021. PDF

Vários autores.

ISBN 978-65-87527-05-5

Bibliografia.

1. Educação - Brasil
 2. Educação infantil
 3. Ensino a distância
 4. Escola e família
 5. Ludismo
 6. Neoliberalismo
 7. Prática pedagógica
 8. Professores - Formação
 9. Relações étnico-raciais
 10. Universidades públicas
- I. Fernandes, Dorgival Gonçalves. II. Nogueira, José Rômulo Feitosa.

21-70126

CDD-370.981



CAJAZEIRAS | PB | 2021

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Educação 370.981

Sumário

Apresentação (Dorgival Gonçalves Fernandes & José Rômulo Feitosa Nogueira)	09
Prefácio (Débia Suênia da Silva Sousa)	12
Capítulo I - “OS NEGÃO” NA UNIVERSIDADE: grupalidade, identidade e resistência étnica (João Marcos de Souza Rodrigues e Alexandre Martins Joca)	15
Capítulo II - O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL ATRAVÉS DO SABER: a universidade como espaço de ressignificação (Andrêssa Glaucyara Silva Ramos, Francisco Anderson Varela Bezerra, João Marcos de Souza Rodrigues e Kássia Mota de Sousa)	24
Capítulo III - LUDICIDADE E PRÁTICA DOCENTE: uma relação necessária para o desenvolvimento das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental (Belijane Marques Feitosa e Emanuela da Silva Soares)	34
Capítulo IV - A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL (Dorgival Gonçalves Fernandes, Cristiane Maria Marinho, Antonio Alex Pereira de Sousa e Roberta Liana Damasceno Costa)	44
Capítulo V - DIÁLOGO UNIVERSIDADE-SOCIEDADE: práticas sociais gestadas no âmbito da extensão universitária (Aparecida Carneiro Pires, Maria de Lourdes Campos, Maria Gerlaine Belchior Amaral e Raimunda de Fátima Neves Coêlho)	53
Capítulo VI - PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES ESCOLARES DAS CRIANÇAS DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19 (Francisca Janaide Torres Rogério e José Rômulo Feitosa Nogueira)	63
Capítulo VII - A CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: concepções docentes (Heloísa da Silva Ferreira e Luísa de Marillac Ramos Soares)	71
Capítulo VIII - ENSINO REMOTO: um olhar sobre a escola e a prática docente (Maria Janete de Lima)	82
Capítulo IX - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (João Paulo da Silva Barbosa e Ane Cristine Hermínio Cunha)	91
Capítulo X - PROCESSOS DE FORMAÇÃO, SABERES E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DE EXERCÍCIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA (José Amiraldo Alves da Silva)	102
Capítulo XI - DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ESCOLAS MULTISSERIADAS: reflexões sobre uma experiência de extensão (Maria Lucinete Fortunato e Mariana Moreira Neto)	110
Capítulo XII - DIALOGICIDADE EM FREIRE E EDUCAÇÃO REMOTA: um recurso pedagógico e político (Willyan Ramon de Souza Pacheco, Raimunda de Fátima Neves Coêlho e Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo)	122
Capítulo XIII - O JOGO DO TABULEIRO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA PRÉ-ADOLESCENTES: da construção aos primeiros resultados (Sílvia Carla Conceição Massagli, Francisca Patrícia da Silva Lopes e Paulo Ricardo Cordeiro de Sousa)	131
Capítulo XIV - LINGUAGEM E SUA FUNÇÃO EPISTÊMICA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO (Stella Marcia de Moraes Santiago e Simonê Joaquim Cavalcante)	141

DEDICATÓRIA

Nós que fazemos o Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Sociais – GIEPELPS (CFP/UFCG), como reconhecimento ao trabalho e empenho que empreenderam para a construção deste grupo, carinhosamente, dedicamos este livro, obra comemorativa dos seus 20 anos, com o sentido de gratidão e homenagem às Professoras Doutoras:

FÁTIMA MARIA ELIAS RAMOS

FRANCISCA BEZERRA DE OLIVEIRA

SHEVA MAIA NÓBREGA

APRESENTAÇÃO:

O GIEPELPS E O LIVRO EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E PRÁTICAS SOCIAIS

GIEPELPS, 20 anos! Há duas décadas, no espectro do Centro de Formação de Professores, na cidade de Cajazeiras-PB, quando este Centro ainda era um Campus da Universidade Federal da Paraíba, um grupo de professoras interessadas e envolvidas com a pesquisa, procedentes de áreas diversas do conhecimento, pensou, ensinou, agregou graduandas e materializou o Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Sociais, o GIEPELPS. Três características marcaram o início deste Grupo: (1) o centramento na opção teórico-metodológica da Teoria das representações Sociais, (2) o seu sentido interdisciplinar, e (3) o seu espírito agregador.

Assim, desde o seu início, diversos sujeitos docentes e discentes o constituem, conectando e integrando seus interesses de pesquisa e seus objetos de estudo, desenvolvendo produção de conhecimentos e de aprendizagens. Na esteira do seu sentido e dos seus objetivos, no ano de 2008 o GIEPELPS promoveu o seminário A Interdisciplinaridade nos campos do Ensino e da Pesquisa, a partir do qual materializou o seu primeiro projeto bibliográfico, o livro A ARTE DE TECER NO DIVERSO: práticas e saberes interdisciplinares no ensino e na pesquisa, publicado pela editora da UFCG no ano de 2009. Agora, no ano de 2021, quando completa 20 anos de existência, o GIEPELPS publica o seu segundo projeto bibliográfico, este livro, intitulado Educação, Linguagem e Práticas Sociais.

Em 2019, este grupo decidiu expandir as suas referências teóricas para além da Teoria das representações sociais. Neste livro, seguindo de modo ampliado as mesmas pegadas do primeiro livro, os capítulos tecidos na e para a constituição do livro advém de diferentes ciclos temporais, compondo uma história múltipla de sujeitos, lugares, perspectivas de pensamentos, objetos de estudo, ancorando projetos e desejos acadêmicos cujos vetores se conectam com o campo da educação, tomando tal campo como um arco que constitui um porto inter-multi-transdisciplinar, caleidoscópico, ao ancorar diversos olhares e abraços e abarcar distintos temas, a partir do pensar/fazer de sujeitos situados em graus acadêmicos diferentes (doutores/as, doutorandos/as, mestres/as, mestrandos/as, graduados/as e graduandos/as) que compõem o GIEPELPS. Neste sentido, com grata satisfação, os apresentamos:

No primeiro capítulo, “OS NEGÃO” NA UNIVERISDADE: grupalidade, identidade e resistência étnica, conta-se com as análises de João Marcos de Souza Rodrigues e Alexandre Martins Joca sobre táticas coletivas desenvolvidas por estudantes negros objetivando a constituição identitária negra no espaço acadêmico.

No capítulo dois, O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL ATRAVÉS DO SA-

BER: a universidade como espaço de ressignificação, Andréssa Glaucyara Silva Ramos, Francisco Anderson Varela Bezerra, João Marcos de Souza Rodrigues e Kássia Mota de Sousa refletem acerca da produção acadêmica no âmbito do Curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores da UFCG sobre as relações étnico-raciais, desenvolvida por alunos/as negros/as nos seus TCCs.

No terceiro capítulo, LUDICIDADE E PRÁTICA DOCENTE: uma relação necessária para o desenvolvimento das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, Belijane Marques Feitosa e Emanuela da Silva Soares elaboram reflexões acerca do elemento lúdico no desenvolvimento infantil, evidenciando as suas possibilidades e positividade.

No quarto capítulo, A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL, Dorgival Gonçalves Fernandes, Cristiane Maria Marinho, Antonio Alex Pereira de Sousa e Roberta Liana Damasceno Costa analisam a educação brasileira contemporânea, problematizando os processos de formação do sujeito neoliberal.

No capítulo quinto, DIÁLOGO UNIVERSIDADE-SOCIEDADE: práticas sociais gestadas no âmbito da extensão universitária, Aparecida Carneiro Pires, Maria de Lourdes Campos, Maria Gerlaine Belchior Amaral e Raimunda de Fátima Neves Coêlho abordam a relação entre a universidade e a sociedade, tecendo análises sobre atividades de extensão universitária desenvolvidas pelas autoras no Projeto Pedagogia Social: práticas educativas em contextos diversos.

No capítulo seis, PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES ESCOLARES DAS CRIANÇAS DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19, Francisca Janaide Torres Rogério e José Rômulo Feitosa Nogueira analisam a necessária relação entre a família e a escola tendo em vista a adequada aprendizagem das crianças, de modo enfático, na vigência da pandemia do COVID-19.

No sétimo capítulo, A CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: concepções docentes, Heloísa da Silva Ferreira e Luisa de Marillac Ramos Soares pensam sobre o entendimento docente acerca da criatividade e da sua potencialidade na educação infantil, visando o desenvolvimento das crianças.

No capítulo oito, ENSINO REMOTO: um olhar sobre a escola e a prática docente, Maria Janete de Lima examina o uso das tecnologias da informação e da comunicação no contexto da escola pública ao se adotar o ensino remoto no tempo da pandemia do COVID 19.

No nono capítulo, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, João Paulo da Silva Barbosa e Ane Cristine Hermínio Cunha descrevem análises acerca das compreensões de docentes da Educação Básica sobre o autismo.

No décimo capítulo, PROCESSOS DE FORMAÇÃO, SABERES E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DE EXERCÍCIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA, José Amiraldo Alves da Silva empreende análises sobre a construção identitária de professores dos anos iniciais de escolarização, enfatizando os itinerários formativos, saberes e identidade docentes.

No décimo primeiro capítulo, DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ESCOLAS MULTISSERIADAS: reflexões sobre uma experiência de extensão, Maria Lucinete Fortunato e Mariana Moreira Neto,

referenciadas nas suas vivências como professoras universitárias extensionistas no projeto Qualificação em educação do campo: contextualização para a convivência com o Semiárido, problematizam questões inerentes às políticas públicas para a educação brasileira que têm afetado a educação do campo.

No capítulo décimo segundo, DIALOGICIDADE EM FREIRE E EDUCAÇÃO REMOTA: um recurso pedagógico e político, Willyan Ramon de Souza Pacheco, Raimunda de Fátima Neves Coêlho e Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo discutem sobre a dialogicidade freireana, destacando as suas possibilidades para potencializar e contribuir para que o ensino remoto possa acontecer de modo crítico e reflexivo.

No décimo terceiro capítulo, O JOGO DO TABULEIRO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA PRÉ-ADOLESCENTES: da construção aos primeiros resultados, Sílvia Carla Conceição Masaghi, Francisca Patrícia da Silva Lopes e Paulo Ricardo Cordeiro de Sousa apresentam considerações sobre a construção de competências socioemocionais elaboradas no desenvolvimento de uma pesquisa na qual estudaram “a construção de tecnologias cuidativo-educacionais, por meio de jogos, para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais para pré-adolescentes e sua relação com o cuidado e prevenção do sofrimento psíquico”.

No décimo quarto capítulo, LINGUAGEM E SUA FUNÇÃO EPISTÊMICA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO, Stella Marcia de Moraes Santiago e Simone Joaquim Cavalcante refletem acerca da importância da linguagem para a pesquisa científica e o modo como esta tem sido empregada na ciência social contemporânea.

Prof. Dr. Dorgival Gonçalves Fernandes

Prof. Dr. José Rômulo Feitosa Nogueira

(Organizadores)

PREFÁCIO

Contentamento! É o sentimento que vislumbro com a publicação deste livro, baliza importante na trajetória do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais – GIEPELPS, fundado por docentes e discentes do Centro de Formação de Professores – CFP, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, que agora em 2021 completa 20 anos de existência, e tem contribuído de forma interdisciplinar no exercício da pesquisa para o campo do saber educacional, das práticas sociais e linguísticas.

Esta coletânea empreende discussões que tratam, principalmente, do multiconhecimento em educação, práticas sociais e linguagens, ao abordar temas inerentes ao atual cenário educacional. A leitura dos seus capítulos permite identificar a busca dos/as autores/autoras por socializarem discussões, estudos e princípios norteadores de procedimentos educacionais, linguísticos e de práticas sociais, constituindo como objetos de estudo questões referentes à identidade docente, à parceria entre família e escola, à identidade étnico-racial, à ludicidade, à prática docente, ao diálogo sociedade e universidade, à educação remota, à criatividade na educação infantil, ao sujeito neoliberal, à linguagem, às Representações Sociais do autismo, às competências socioemocionais e ao ensino multisseriado. O intento não é, nem poderia ser, dar soluções aplicáveis a toda e qualquer situação educativa, mas apresentar ideias e pensamentos que podem dialogar interdisciplinarmente, no campo do saber educacional, das práticas sociais e linguísticas.

Neste livro, os textos apresentados, em sua maioria, buscam atualizar o tema específico ao objeto de estudo, de maneira a expressar as novas formulações que o GIEPELPS tem em relação à educação, às práticas sociais e linguagens. Neste sentido, pode-se reputar um mérito ao grupo que, associado à UFCG/CFP, no decorrer de duas décadas, alimenta a formação contínua de docentes e de graduandos ligados a este. Portanto, é possível afirmar que a obra em questão, cujos capítulos são de autoria de docentes e discentes, possibilita a leitura da existência de uma significativa vivência acadêmica de seus membros. Ou seja, trata-se de um processo de aprendizagem gerado no espaço do GIEPELPS em/sobre educação, práticas sociais e linguagens. Nesse sentido, reconhecer-se como membro de um grupo desempenha um papel significativo, pois, como descreve Samea (2008, p.86), grupo pode ser entendido com um “[...] espaço potencializador de encontros e contato com o outro, de questionamentos e indagações, de elaboração e trocas, de identificações e de confrontos”.

As indagações e os questionamentos são elementos primordiais para a apreensão do mundo atual, no qual a investigação necessita da realização de estudos contextualizados com as demandas contemporâneas, sem deixar de vislumbrar encaminhamentos lógicos e/ou de provocar novos estudos. Com a leitura desta coletânea, é justo afirmar que o GIEPELPS busca esta articulação no ato de pesquisar e de ser grupo de pesquisa em permanente atuação.

Como espaço de experiência acadêmica, o aludido grupo tem seu espírito incentivador nas figuras das professoras (hoje aposentadas pela UFCG) Fátima Maria Elias Ramos e Francisca Bezerra de Oliveira,

educadoras e pesquisadoras competentes que fizeram da docência e da experiência no referido espaço de pesquisa oportunidades de diálogos acadêmicos e aprendizados constantes, num ir e vir do processo educacional para questionar-se. As diletas professoras contribuíram para a formação inicial do GIEPELPS ao provocarem o interesse de outros docentes em participarem de uma comunidade de pesquisa, bem como de discentes, seus orientandos, em projetos de extensão e de iniciação científica, além de outros/as estudantes que não eram seus/suas orientados/as, como aconteceu comigo, que fiz parte do GIEPELPS a convite de Fátima Elias.

Também importa destacar o campo de ação docente e de pesquisa das professoras fundadoras como elementos estruturantes da configuração do grupo: Francisca Bezerra - prática social na saúde; Maria Lucinete Fortunato - prática social na educação; e Fátima Elias no campo da linguagem. Mas, além das citadas professoras outras estavam no início do Grupo: Betânia Maria Oliveira de Amorim, Belijane Marques Feitosa e Mariana Moreira Neto, e também mais duas discentes além de mim, Eliana Rolim de Souza e Maria de Fátima Pereira da Silva, que desenvolviam estudos e pesquisas de acordo com um ou mais dos campos de ação docente aqui referenciados.

Nesse sentido, importa saber que o GIEPELPS originou-se tomando por base a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, cuja acepção aponta que as representações:

[...] de nossa sociedade atual, de nosso solo político, científico, humano, que nem sempre têm tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornar em tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção direta com a heterogeneidade e flutuação dos sistemas unificadores – as ciências, religiões e ideologias oficiais – e com as mudanças que elas devem sofrer para penetrar a vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum. (MOSCOVICI, 2003. p. 48).

Dito de outra maneira, a Teoria das Representações Sociais, na acepção moscoviana, designa-se com o caráter dialético de reconstruir constantemente o senso-comum, no qual as ideologias vão se caracterizando e se recharacterizando nas relações coexistentes entre indivíduo e sociedade.

Assim, ao definir a matriz teórica do Grupo, no momento de sua gênese, a participação da professora Sheva Maia Nóbrega¹, com aporte teórico e metodológico, foi efetivamente fulcral, incentivando sua criação e colaborando com formações continuadas, a exemplo do Curso de Extensão Metodologia Científica², que ministrou no período de 18 a 22 de junho de 2001.

As professoras Fátima Maria Elias Ramos, Francisca Bezerra de Oliveira e Sheva Maia Nóbrega não apresentam trabalhos nesta coletânea, mas as suas experiências no GIEPELPS deixaram assinaladas suas contribuições para a história da formação do Grupo em seu processo educativo. Outrossim, na memória dos que fizeram e fazem parte do GIEPELPS, os nomes e os feitos acadêmicos destas serão sempre lembrados.

Enfim, a leitura desta antologia possibilita-nos assinalar que a mesma exprime, neste momento, um ponto significativo na história do GIEPELPS, ao completar 20 anos de existência. Que os capítulos que o compõem possibilitem às/aos leitoras/es a atribuição de (re)significado dos temas propostos, numa

¹ Sheva Maia Nóbrega, hoje professora aposentada pela UFPE, foi orientanda de Serge Moscovici.

² O curso tratava-se de uma introdução à Teoria das Representações Sociais, bem como da utilização do Teste de Associação Livre de Palavras – TALP.

interlocução previsível e pretendida por cada autor/a!

Cajazeiras-PB, fevereiro de 2021

Profa. Dra. Débia Suênia da Silva Sousa

REFERÊNCIAS

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2003.

SAMEA, M. O dispositivo grupal como intervenção em reabilitação: reflexões a partir da prática em terapia ocupacional. **Rev. Ter. Ocup.** Univ. São Paulo, v. 19, n. 2, p. 85-90, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/14033/15851>. Acesso: 11 jan. 2021.

“OS NEGÃO” NA UNIVERSIDADE: GRUPALIDADE, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA ÉTNICA

João Marcos de Souza Rodrigues

Alexandre Martins Joca

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar táticas coletivas de estudantes negros voltadas à constituição identitária negra no espaço acadêmico, mais especificamente, no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), localizado na cidade de Cajazeiras/PB, alto Sertão Paraibano.

O texto é parte de um trabalho de conclusão de curso (TCC) defendido no ano de 2018 na UFCG, Campus Cajazeiras/PB¹, em que dois aspectos ganharam destaque: a universidade como instituição ainda conservadora, ou seja, como espaço de exclusão e, por vezes, de estranhamento da cultura desses sujeitos; e a universidade como espaço/tempo de resistência negra e afirmação identitária, com ênfase nas sociabilidades e estratégias de resistência de universitários negros. Neste texto tratamos, especificamente, do empoderamento negro na Universidade a partir da forma como estudantes negros se percebem e vivem experiências de resistência e de exaltação étnica negra na universidade.

Qualitativa e de caráter etnográfico, a pesquisa foi realizada a partir de uma imersão nas vivências de quatro estudantes universitários negros. No sentido de atender aos princípios éticos da pesquisa científica, a garantia do anonimato desses sujeitos dar-se-á através do uso de nomes fictícios. A metodologia aplicada na coleta de dados contou com a realização de observação participante, com uso do diário de campo e entrevista semi-estruturada. O trabalho entrelaça a vida do pesquisador e sua relação com os colaboradores, já que compartilharam experiências comuns na universidade, seja como estudantes negros, seja como residentes no Campus universitário. Assim, foi uma pesquisa feita pelo e para os “negão”.

Aqui, os universitários negros², ao se inserirem no espaço acadêmico, conseguem senti-lo como *locus* que ainda conserva preconceitos e práticas discriminatórias. No entanto, o acesso à universidade surge como um elemento extremamente relevante nas suas vidas, na medida em que, ao se apropriarem desse espaço, tornam fecunda para a construção de suas identidades como pessoas negras.

O estudo identifica o espaço universitário como local de resistência, um campo de disputa ideoló-

1 Referimos-nos ao TCC “E aí negão!?”: Exclusão, apropriação e resistência negra na Universidade Federal de Campina Grande – Câmpus de Cajazeiras/PB”, defendido no curso de Licenciatura em Pedagogia.

2 A pesquisa contou com cinco colaboradores, sendo 4 homens e 1 mulher. Tendo em vista os limites desse artigo, faremos uso apenas das falas dos homens entrevistados.

gica e política no qual “os negão” - como se auto identificam entre pares - ou “os nego da residência” - como são caracterizados de forma pejorativa por alguns sujeitos da universidade - nos convidam a refletir sobre o espaço acadêmico como possibilidade de afirmação étnica a partir de uma sociabilidade plural, fértil de transformação e subversão da ordem social racista que se estabelece no interior das instituições formais do Estado.

O trabalho encontra-se sistematizado em quatro partes: na primeira, analisamos os elementos relativos a construção da ideia coletiva de “negão”, haja vista o pertencimento de grupo e os sentimentos que atravessam essa auto identificação; no segundo tópico buscaremos analisar as adjetivações que esses sujeitos atribuem ao ser “negão” na universidade; no terceiro tópico analisaremos como esses processos simbólicos de identificação estão implicados com experiências concretas de vida, que tem como elemento primeiro a cor da pele. E por último, apresentaremos nossas considerações finais.

2 - “OS NEGÃO” COMO CONSTRUÇÃO COLETIVA: GRUPALIDADE E AFETIVIDADE ÉTNICA

Nesta pesquisa constatamos que o espaço acadêmico (re)produz estímulos e preconceitos raciais, embora, na contramão do olhar estigmatizante sobre os estudantes negros, identificamos que na sociabilidade cotidiana da universidade, esses estudantes criam maneiras de se reconhecerem e de se diferenciarem. Uma delas é a autoidentificação como “negão”. Essa categoria étnica foi percebida nos cumprimentos entre pares: “E aí negão?!”. Um cumprimento carregado de significados variados, que convergem na direção de uma identidade negra coletiva, mas que entra em contradição quando expresso por esses sujeitos individualmente.

Nesse contexto, identificamos o caráter dialético e contraditório na constituição do ser “negão” como uma forma de relação social para a constituição de uma identidade negra, política e coletiva, uma identidade negra individual, subjetiva. A constituição identitária se dá em meio a processos de conflitos e acomodações, que se estabelecem em uma relação dinâmica entre as dimensões individuais, coletivas, e nas relações com os outros, externos ao grupo, tanto com os amigos identificados como brancos, quanto com aqueles/as que exteriorizam atitudes racistas. Assim, identificamos a operacionalização da categoria “negão” como elemento significante nas relações dos estudantes negros. A partir daí, procuramos entender suas concepções sobre essa forma de identificação, ou seja, o(s) significado(s) atribuídos ao ser “negão” no espaço acadêmico.

2.1 “BORA LÁ NEGÃO!”: GRUPALIDADE E AFETIVIDADE

É uma coisa marcante, tipo, emociona também porque a gente ver toda uma afetividade nessas relações. Cria um vínculo aqui dentro, cria uma família, na verdade. Tipo, o negão Marcos me chama de negão, eu chamo ele de negão. É tipo lhe colocando lá em cima, sabe? Pra gente é assim, “Bora lá negão!”. (Antônio, 23 anos) (grifos nossos).

Em grupos de amizade, justamente se for de pessoas que compartilham de ideias semelhantes, o termo *negão* é usado como algo positivo, uma autoafirmação de dizer que eu sou, que eu me identifico. De falar *negão*, chamar outra pessoa de *negão* porque aquela pessoa também se identifica e aquela pessoa também tem ideias afins. *Acaba sendo restrito a grupos de afinidade, porque não só depende de quem fala, depende também de quem escuta. Então, acaba sendo uma afirmativa positiva, de afirmação, de ser, de pertencer* (José, 26 anos) (grifos nossos).

Como vemos, o processo de grupalidade e afetividade são elementos essenciais na constituição de uma identidade cultural que se estrutura em um processo de identificação e diferenciação, atravessado por conflitos no espaço intutucional universitário. Para compreendermos como ser “*negão*” se constitui num fator de identificação de um grupo, relacionado a aspectos da subjetividade individual e através da afetividade, é necessário entendermos que o processo de construção das identidades é relacional, atravessado por relações de poder.

É a partir desse entendimento que podemos traçar uma percepção acerca dos discursos desses sujeitos que buscam, a partir de relações afetivas e coletivas, desconstruir os atributos e significados negativos, construídos e impostos à construção do ser negro como uma variação da raça humana. Essa perspectiva, mesmo sendo questionada e desacreditada em sua validade científica, continua operando na organização da sociedade brasileira como elemento balizador das relações sociais, que afeta historicamente esses sujeitos, principalmente na garantia de acesso a direitos econômicos e sociais.

Por sua vez, a instituição universitária não se encontra imune dos problemas ocasionados pelos processos de estratificação social, decorrentes da existência da ideia de raça nas relações sociais. Em oposição a essa exclusão, esses sujeitos criam processos políticos de fortalecimento individual e coletivo de suas identidades como forma de afirmarem-se em um espaço que historicamente lhes foi negado.

É importante desarmarmos aqui que esses sujeitos não expressaram verbalmente, em momento algum da pesquisa, a consciência de uma grupalidade, da formação de um grupo étnico. No entanto, essa grupalidade esteve presente nos elementos subjetivos durante os diversos momentos de observação da pesquisa e tornaram-se mais perceptíveis ainda nas entrevistas. Vale dizer que a grupalidade aqui não se constitui pela formalidade tradicional, mas pelas vivências cotidianas compartilhadas, que têm como referencial a identidade étnica e o espaço universitário em comum.

A construção simbólica de grupo e a sua relação de afeto criam as primeiras delimitações de quem pertence e quem não pertence ao grupo dos “*negão*”. Esta forma de identificação está relacionada a aspectos como “*compartilhar de ideias semelhantes*” e “*exaltação do ser negro*”, “*afirmação de ser e pertencer*”. O que significa que a “condição *sine qua non* para existência da identidade é haver a alteridade, [...] a construção da identidade cultural deve ser compreendida e analisada, como um processo, uma dinâmica relacional de identidade e diferença” (SANTOS, 2011, p. 146).

Nesse sentido, o grupo é fator determinante na construção de signos de identificação, como é o caso do “*negão*”, e torna-se o principal elemento para que se possa olhar o outro como um sujeito que compartilha da mesma realidade social enquanto negros(as), levando-os a se valorizarem. Percebemos que as identidades desses sujeitos formam-se na diferenciação que se estrutura através dos sistemas simbólicos que compartilham enquanto negros(as) ou por meio da exclusão social/racial a que foram e estão

submetidos, uma vez que é a partir dessa noção de diferenciação que se criam sistemas classificatórios (WOODWARD, 2014). No caso dos sujeitos desta pesquisa, a saudação entre pares como “*negão*” exterioriza a dimensão identitária e aciona a dimensão do referencial de grupalidade étnica negra. Nessa dinâmica percebemos que

O social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações de diferença são ‘vivas’ nas relações sociais (WOODWARD, 2014, p.14).

Desse modo, a forma como a sociedade, historicamente, construiu uma imagem negativa do negro(a) ao ser compreendida por esses sujeitos, é colocada sobre um processo de ressignificação. Ao ser chamado de “*negão*”, por muito tempo e em contextos diversos, o termo teve um significado pejorativo, que levava a negação da aceitação de uma identidade negra.

Nesse contexto, os colaboradores da pesquisa, por sua vez, trazem um novo significado simbólico para o termo, como também o torna um elemento importante no processo de socialização e afetividade. Esse processo se relaciona com a segunda dimensão da construção do que é ser “*negão*”, o *empoderamento do negro* e a *exaltação de ser negro(a)*.

2.2 “NEGROS AO TOPO! NEGROS NO TOPO! ”: EMPODERAMENTO E EXALTAÇÃO

É como uma forma de se reconhecer, né? E também como uma forma de nos tratar com certa intimidade. É colocar o que a gente tem de nossa coisa em comum de ser negro, de ser *negão* como algo comum entre nós, e que seja elevado isso como algo natural, essa nossa igualdade entre nós de sermos *negão* como também de nos emponderar. Chamar o outro de *negão* é porque ele é um negro grande, um *negrão*! É algo que a gente considera bastante! Uma pessoa que a gente considera bastante, sabe? É isso aí. Ser chamado de *negão* é ser chamado daquilo que eu sou! Eu chamar os outros é eu reconhecer como ele é. Chamar outro camarada, outro “parça” de *negão* também, é como eu tinha falado antes, considerá-lo sabe? Considerá-lo como tal e além disso o valorizar né? O valorizar no sentido de que isso não é algo negativo, mas sim, positivo porque nós somos os camaradas, os *negões*! E o que eu sinto com isso é porque eu me sinto massa, porque ao invés de vir alguém de fora e me falar que isso é algo negativo, ou algo pejorativo, para me falar alguma coisa pra me rebaixar, tem “os parças” que faz é considerar que isso é algo grande pra gente né? É colocar a nossa condição. Nós como *negões*, como a galera do topo. *Negão* até costuma dizer: “*negros ao topo! Negros no topo!*”, então, é isso aí (Carlos, 23 anos) (grifos nossos).

É uma coisa já naturalizada dentro do discurso, da fala. (...) mas pensando na significação da relação, da relação em grupo, é essa coisa de mais próxima mesmo. *Negão* no sentido de ser um esse sujeito bem afirmado sabe!? Essa discussão dessa relação que eu falei, que eu aprendi a me constituir junto com esses amigos. Então, desse grupo de amigos todos que são negros, que se afirmam dessa forma e tem essa identidade *chamam de negão*, e é mais nessa exaltação de contemplação, uma forma de elogiar como é grande essa questão da afirmação da admiração a essa força de combate mesmo, no caso,

porque é uma afirmação que tem que ser afirmada através de conflito. É um conflito! É um conflito na universidade, em casa, na sociedade, enfim, em todos os espaços. Pra mim a questão do negão é aumentar! É uma palavra no aumentativo! Ela aumenta. Ela exalta, elevando a figura nesse sentido da sua força de afirmação dentro desses espaços. (Cícero, 26 anos) (grifos nossos).

O caráter de “*positivação*”, “*empoderamento*” e “*exaltação*” pode estar sintetizado na frase “*negros no topo!*”. Para compreendermos essa política da exaltação, é preciso levarmos em consideração todo o discurso de negatividade que historicamente foi atribuído ao negro na sociedade brasileira, conforme mencionado pelos próprios sujeitos. Esse processo de empoderamento parte, primeiramente, do reconhecimento de uma memória histórica, construída a partir de lugares de onde vieram e dos lugares conquistados. Para isso, remontam a um passado de suas vidas singulares, mas comum enquanto negros(as) vivendo em uma sociedade racista.

Junto ao reconhecimento desse passado se constitui os elementos de base pejorativa que se distanciam da realidade atual. É nesse movimento de revisitar o passado e projetar o futuro com a seleção de memórias, que os sujeitos voltam para a negritude, processo que também é parte essencial da militância negra (MUNANGA, 2009). Essa necessidade se dá pelo fato de que esses sujeitos, em sua constituição identitária, passam por problemas muitos específicos, por exemplo, “a alienação do corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e conseqüentemente sua ‘inferiorização’ e baixa estima; a falta de conscientização histórica e política, etc.”. (Ibidem, p. 19).

É reconhecendo esses problemas específicos do negro que se compreende a necessidade da exaltação e de uma positivação da sua identidade. É a partir desses elementos que o “*negão*” se torna um fator de autoestima, como também um contradiscurso de reconhecimento de problemas específicos que historicamente vem afligindo a população negra/afro-brasileira. Constitui-se também como um elemento de ressignificação do que é ser negro na sociedade e especificamente na universidade. Através desse reconhecimento que se desenvolve outra questão, que é a relação entre o significado simbólico do que é ser negro e a sua materialidade nos sinais diacríticos.

3 “SER NEGÃO”: “RELAÇÕES”, “VÍNCULOS”, “ESPÍRITO DE PRETO” E NEGRITUDE

Sobre a relação da categoria êmica “*negão*” com fatores fenótipos, especialmente com a cor da pele, surgiram as seguintes questões:

Pesquisador: - Se tiver um branco participando do grupo, ele é chamado de negão também?

Antônio: - Tem um branco, um rapazinho do ensino médio, que ele anda com a gente e ele é branco, totalmente branco, só que o espírito dele é de preto sabe?

Pesquisador: - Por quê?

Antônio: - Pelos posicionamentos dele, a ideologia, o que ele fala, o cara é branco, mas diz “eu não gosto de ser branco, eu queria ser negro”.

Pesquisador: - Mas vocês tratam ele por “negão”?

Antônio: - Não! A gente não chama ele de negão não [risadas] porque ele não é negão! (Antônio, 23 anos).

Na entrevista acima, percebemos que existe uma contradição ou um conflito sobre o que é ser negro na relação entre aspectos ideológicos/políticos e sinais diacríticos, em específico, a cor da pele. “Ser negro”, politicamente falando, pode até não está relacionado exclusivamente ao fenotípico, mas ao âmbito das identidades, da auto identificação, que permeia uma concepção de olhar o outro como igual, semelhante. Esse fator é fruto do processo histórico da racialização dos povos africanos e seus descendentes, que estava e está relacionado à cor da pele, mas também interfere na forma que esses sujeitos negros se reconhecem, não reduzindo o ser negro somente a uma questão ideológica de posicionamento político. Ele afirma que pra “*ser negão*” não basta ter “*uma afetividade nessas relações [...] um vínculo*”, nem “*espírito de preto*”, pois se não tiver a pele preta, “*não é negão*”.

Essa definição do que é ser “*negão*” e a sua relação, não somente como elemento de luta política, é parte do processo histórico de construção da relação entre raça e cor na sociedade brasileira, ou seja, se for levado em consideração aspectos genéticos, qualquer sujeito que detenha sangue de descendência africana, é considerado negro(a), como é o caso da realidade dos Estados Unidos. Neste país, a forte política contrária à miscigenação contribuiu na construção de categorias fechadas de raças, que estão pautadas em uma descendência genética, de modo que quem tem sangue de descendentes europeus brancos é considerado branco, e quem tem sangue de descendentes africanos negros, é considerado negro (NOGUEIRA, 2006).

No Brasil, essa distinção entre quem é negro(a) e branco(a), se estabelece principalmente, através da cor da pele e outros elementos fenótipos, ou seja, quem detêm uma graduação de cor de pele escura e traços fenótipos de descendência africana é considerado negro(a), já as pessoas que tem uma graduação de cor mais clara, são identificados como brancas. Em meio a esses processos de diferenciação e racialização, ainda existe a ideia do mestiço ou pardo como categoria intermediária, que serve como base do mito da democracia racial, retroalimenta o racismo brasileiro, através da negação de conflitos raciais, utilizando o mito como justificativa.

No pensamento científico acadêmico esse processo trouxe novas conceituações acerca da discriminação racial ou do racismo levando “os sociólogos a aceitaram amplamente a idéia segundo a qual no Brasil, e na América Latina em geral, não havia preconceito racial, mas apenas “preconceito de cor” (GUILMARÃES, 1995, p. 33). Entretanto, isso não é algo tão simples de se compreender. A definição e a representação do que é ser “*negão*” e as contradições desse processo resultam na constituição do ser negro(a), estando relacionado não somente ao fenótipo, mas ao reconhecimento e pertencimento a uma história de luta de um passado, que as vezes se apresenta nas narrativas de forma idílica e a uma cultura afro-brasileira. Nesse mesmo tempo, se materializa nas relações de grupalidade/afetividade, através da distinção da cor da pele, sendo somente os sujeitos com graduação de pele escura chamados de “*negão*”.

A distinção de quem é o negro na sociedade brasileira está diretamente relacionada com a imposição de um processo ideológico racista que se inseriu no senso comum. Essa ideologia fez com que os sujeitos que exprimem na pele uma relação de descendência africana fossem tidos como inferiores, feios

ou de má índole moral, em detrimento daqueles de pele clara. A estes, lhes foram atribuídos valores de beleza e ou de boa índole moral, contribuindo para geração de conflitos e barreiras identitárias, pois “[...] é no terreno do senso comum que a hegemonia cultural é produzida, perdida e se torna objeto de lutas” (HALL, 2003, p. 341). É nesse processo também que

[...] o racismo dificulta o diálogo entre os diferentes grupos que compõe a sociedade brasileira, pois cria fronteiras simbólicas rígidas, estabelecendo binarismo identitários, ou seja, uma identidade do que é ‘ser negro’ contraposta ao que é ‘ser branco’, baseadas em estereótipos negativos para os primeiros e positivos para os últimos. O racismo é assim uma forma de negação ou de e(sic) mistificação da alteridade da população negra, fixando-a em estereótipos, atribuindo-lhe uma essência de inferioridade e maldade, não reconhecendo suas diferenças [...] (FERNANDES, 2016, p. 106). (grifos nossos).

É a partir dessa lógica de criação de fronteiras e de mistificação da alteridade, que “os *negão*” criam formas de se imporem contra as variadas formas de racismo, através de processos de sociabilidade, grupalidade afetiva e resistência, que traz na cor de pele negra o referencial de experiências de vida compartilhadas. Esses laços de vivências compartilhadas levam esses sujeitos a tomarem posturas de afirmação coletiva e identitária nos espaços universitários. Sobre a atuação política dos “*negão*” na universidade, um dos nossos colaboradores destaca que é

[...] meio complexo né? Porque você tem que ter a confiança, você tem que saber que você tá lá não por brincadeira, vamos ter as horas de brincar, mas vamos ter as horas sérias, vamos ter as horas de debater, vamos ter as horas de conversar, vamos ter a hora de pegar o microfone pra falar o que pensa. Isso aqui os negões é quem fazem né, todos! E eu fico muito feliz quando eu vejo isso (Antônio, 23 anos). (grifos nossos).

Desse modo, o racismo cria uma distinção racial na sociedade e, conseqüentemente, na universidade, levando os sujeitos negros a criarem táticas³ relacionais de companheirismo, de resistência e afirmação entre os(as) negros(as), atribuindo locais e posturas diferenciadas para quem é branco e quem é negro. Esses lugares tomam como base as experiências vividas por aqueles que trazem na cor da pele uma gama de significados e experiências. José (26 anos), quando questionado se precisa ser negro para ser chamado/ identificado como *negão*, afirma que

no nosso caso sim! A gente não tem o hábito de chamar uma pessoa branca de negro, e também ninguém precisa se auto afirmar ou se afirmar branco porque o peso social e histórico é outro, então no nosso caso chamar de *negão* a gente chama realmente quem é negro. (José, 26 anos).

Entendemos que nas experiências de vida desses sujeitos, essas ideologias racistas interferem no modo como eles desenvolvem suas relações no espaço acadêmico, distinguindo através da cor, quem é e quem não é parte desse grupo negro. Entretanto, cabe atentarmos que tratar aspectos sociais, culturais e históricos de forma essencializada, como fica nítido na problemática que surge em torno do termo “*negão*”, pode contribuir na permanência e propagação da ideia biológica de raça que, mesmo desacreditada, continua a fazer parte das representações e discursos de quem é ou não é negro na sociedade brasileira, o que é problemático, pois segundo Stuart Hall:

O momento essencializante é fraco porque naturaliza e des-historiciza a diferença, confunde o que é histórico e cultural com o que é natural, biológico e genético. No momento em que o significante “negro” é arrancado de seu encaixe histórico, cultural e político, e

é alojado em uma categoria racial biologicamente constituída, valorizamos, pela inversão, a própria base do racismo que estamos tentando desconstruir (HALL, 2003, p.345).

Assim, as questões referentes à criação de fronteiras identitárias se torna algo problemático na constituição das identidades negras coletivas e individuais, tendo em vista a necessidade de um aprofundamento dessa discursão na busca de se criar alternativas de luta político-racial que estejam na contramão da permanência desses conceitos raciais biológicos e essencialistas, e que se coloquem acima de binaridade entre negros(as) e brancos(as), ideologias estruturantes e estruturadas da sociedade moderna capitalista.

CONCLUSÃO

A partir do exposto, entendemos que a universidade é um espaço institucional eivado de contradições, advindo de relações sociais, uma vez que, ao caracterizarmos as percepções dos sujeitos sobre suas relações na universidade, esta se mostrou como um espaço de exclusão. Além disso, conseguimos compreender que “os *negão*” têm uma visão crítica acerca da exclusão étnicorracial na sociedade brasileira, com também conseguem perceber os reflexos dessa estruturação social a partir de preceitos racistas e discriminatórios dentro do espaço acadêmico.

Outra dimensão relevante observada está na possibilidade de os espaços acadêmicos proporcionarem a vivência da grupalidade, da coletividade como tática de se opor às opressões e aos discursos que buscam negar as conquistas e as lutas negras. Vale ressaltar que as dinâmicas de grupalidades dos estudantes universitários estão à margem dos currículos institucionalizados da Universidade brasileira. Percebemos ainda que essas relações são forjadas pelos estudantes e constituem-se como espaços e vivências significativos para a formação política desses sujeitos. Estamos falando aqui das vivências nos espaços acadêmicos não formais: dos encontros nos bosques, das conversas nos intervalos, das (con)vivências nas residências universitárias etc.. São nelas, e a partir delas, que as grupalidades estudantis viabilizam e são constituídas a partir das identificações, dos pertencimentos a grupos sociais e acionam táticas de resistências e afirmações étnicas.

A constituição de um grupo também se torna importante já que esses sujeitos, em suas relações no espaço acadêmico, criam barreiras identitárias entre quem é e quem não é negro(a), processo que se dá a partir da construção do “*negão*”, uma forma de autoidentificação que preserva uma dualidade entre um modo de afirmar quem é e quem não é negro. Este termo toma como premissa a cor da pele, buscando nos limites do processo de racialização pautado no fenótipo, reivindicarem a positivação e a valorização do negro(a).

Além disso, o “*negão*” aqui traz um significado de engrandecimento do negro(a), de elogio, de exaltação, que é compartilhado em vários espaços da universidade como forma de afirmar para os demais que ali transitam, a existência e resistência dos negros(as) na universidade.

Fica aqui o convite a olhar a universidade para além da lógica institucional e a percebê-la como um

³ Ver Certeau (1998).

espaço possível e passível da subversão das ordens hegemônicas e opressoras. Esse olhar ratifica e fortalece nossa luta pela autonomia universitária e pelo direito de todos e todas ao Ensino Superior. Em tempos de retrocessos e ameaças aos direitos democráticos, como o que estamos vivendo no Brasil, se faz urgente as lutas que se forjam nos afetos, nas (con)vivências coletivas e cotidianas, entre pares e não pares; nas afirmações das diferenças e dos direitos sociais. Se faz urgente todas as lutas tecidas sob o desejo de liberdade e equidade, inclusive aquelas que se expressam na sutileza simbólica de um simples “*e aí negão!?*”.

REFERÊNCIAS

- CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. 3ed. Editora Vozes: Petrópolis, 1998.
- FERNANDES, Viviane Barboza. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do instituto de estudos brasileiros**, n°. 63 abr. 2016, p. 103-120.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e anti-racismo no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**. n° 43, nov. 1995, p. 26-44.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. (Org.) SOVIK, Liv. Editora UFMG, Belo Horizonte. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude usos e sentidos**. 3.ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2009.
- NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, Revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1, novem. 2006, p. 287-308.
- SANTOS, Luciano do. As Identidades Culturais: Proposições Conceituais e Teóricas. **Revista rascunhos culturais**. Caxim, Mato Grosso do Sul, v.2, n°4, jul./dez. 2011, p. 141 -157.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 7-72.

O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL ATRAVÉS DO SABER: A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE RESSIGNIFICAÇÃO

Andrêssa Glaucyara Silva Ramos

Francisco Anderson Varela Bezerra

João Marcos de Souza Rodrigues

Kássia Mota de Sousa

“É somente pelo modo no qual representamos e imaginamos a nós mesmos que chegamos a saber como nos constituímos e quem somos.” (STUART HALL)

“A nossa escrivivência não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa grande” e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.” (CONCEIÇÃO EVARISTO)

INTRODUÇÃO

Este artigo se relaciona com ações realizadas na perspectiva de elaborar reflexões aprofundadas acerca da produção científica voltada para as relações étnico-raciais e produzida no âmbito do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Nosso interesse é compreender os processos de produção de pesquisas elaboradas no Curso de Pedagogia, especificamente trabalhos de conclusão de curso de estudantes afrodescendentes, voltados para a temática das relações étnico-raciais, atuando na construção da memória científica dos(as) afrodescendentes em nossa instituição, projetando as contribuições científicas trazidas pelos(as) afrodescendentes para o campo da Educação e opondo-se teoricamente ao processo do Epistemicídio, conforme Boaventura Sousa Santos (2010), Stuart Hall (2003), do qual historicamente essa produção é vítima, e, ainda, conforme Chimamanda Ngozi Adichie (2019), alertando para os perigos de “uma história única”. Aqui, buscamos refletir sobre estes trabalhos englobando o contexto sócio, político, econômico, acadêmico da produção e abarcando os desdobramentos destas pesquisas para os(as) estudantes e para a comunidade acadêmica, principalmente no que diz respeito às questões da identidade étnico-racial na Universidade.

Para a construção deste artigo, especificamente, partimos da produção de três trabalhos: “E aí ne-

ção!? Exclusão, apropriação e resistência negra na Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras/PB”, de autoria de João Marcos de Souza Rodrigues (2018), sob a orientação do Prof. Dr. Alexandre Martins Joca; “Trajetórias de vidas e a construção da identidade racial de docentes afrodescendentes da UFCG – Campus Cajazeiras/PB”, de autoria de Francisco Anderson Varela Bezerra (2019), sob a orientação da Profa. Dra. Kássia Mota de Sousa, e “A escola e a Lei 10.639/03: o que nos dizem os documentos e materiais pedagógicos?” de autoria de Andrêssa Glaucyara Silva Ramos (2019), também sob a orientação da Profa. Dra. Kássia Mota de Sousa. É a partir destas produções e com seus(sua) autores(a) que nos propomos a refletir sobre: Quais as implicações da produção científica afrodescendente na universidade, considerando os desafios e perspectivas que esta produção desvela; e, de outro lado, como esta produção se articula com os processos de construção e fortalecimento de identidades étnico-raciais dos estudantes; e, ainda, como estas produções resenham possibilidades de atuação profissional, acadêmica dos(as) estudantes egressos(as) do Ensino Superior.

RELAÇÃO ENTRE A ATUAÇÃO NOS MOVIMENTOS SOCIAIS, ESTUDANTIL E A PESQUISA AFRODESCENDENTE

A universidade, enquanto campo de produção de saber, nas últimas décadas, tem progredido em diversos aspectos referente às discussões que englobam uma sociedade mais plural e democrática. Tendo em vista esta situação, diversas foram as formas de reconstrução de novas óticas epistemológicas criadas no âmbito universitário. Tal feito se deu através de lutas e reivindicações que ocorreram nos últimos tempos. Essas ações realizadas para democratizar as discussões sobre a diversidade e o pluralismo cultural existentes no país ocorreram por meio de diversas articulações organizadas. Dentre estas, destacam-se os movimentos sociais e estudantis:

O movimento estudantil em geral foi bastante ativo e marcou, definitivamente, no século passado, sua presença no cenário político latino-americano. No Brasil, sua trajetória de certa forma remonta grandes momentos históricos, bem como, os principais fóruns e debates acerca da educação e dos modelos de universidade. Além disso, conseguiu, por algum tempo, ser o ator social de maior força e organização, atraindo outros grupos e movimentos sociais (MESQUITA 2003, p. 117).

Destarte, é notória a relevância das lutas estruturadas por todas as entidades estudantis no âmbito universitário, pois:

O movimento estudantil expressa um ideário que contempla aspectos e pautas tanto classistas, quanto trans classistas; desde aspectos mais ligados a uma questão geral, até propostas e pautas mais setorializadas. Um misto de concepções e estratégias diferentes. (MESQUITA, 2003, p. 126).

Tais estratégias levam a diversos tipos de lutas e reivindicações por igualdade, nas quais as questões de classe, raça e gênero tomam proporções macrosociais nas pautas centrais de contestação do *status quo* das bases estruturais acadêmicas. Dentre todos os grupos sociais existentes no âmbito das lutas dos movimentos estudantis que expressam uma perspectiva plural, destacam-se as reivindicações do Movimento Negro nos movimentos estudantis, expressando um ideário que contempla a igualdade racial por meio das

reivindicações organizadas nas universidades.

A inspiração dos movimentos estudantis, sobre a pauta das relações étnico-raciais na universidade, surge via lutas travadas pelo Movimento Negro Unificado (MNU), sendo que, no início dos debates, buscavam mudar as bases educacionais que tinham raízes em saberes que constituíram-se através da hegemonia colonial. Neste sentido, em 1982, foi realizada a convenção do MNU.

A convenção do Movimento Negro Unificado, realizada em Belo Horizonte, em 1982, momento em que as delegações aprovaram o Programa de Ação do M.N.U. Entre as estratégias de luta, propunha-se uma mudança radical nos currículos, visando a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula. Enfatiza-se a necessidade de aumentar o acesso dos negros em todos os níveis educacionais e de criar, sob a forma de bolsas, condições de permanência das crianças e dos jovens negros no sistema de ensino (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 151).

As ações para combater a desigualdade na educação refletiram em diversas políticas públicas que auxiliam na luta contínua referente as demandas sociais da população negra atualmente. Segundo Gomes (2011), a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), como também na Constituição de 1988, houve participação direta da militância negra nesse período, sendo que o Movimento Negro teve um papel fundamental na luta para modificar as políticas públicas no âmbito educacional.

Fruto dessas lutas, podem ser citadas as cotas raciais na universidade que, segundo Domingues (2007), contribuíram para a entrada de grupos étnicos que historicamente estiveram à margem do processo educacional e da produção de saberes. Sendo assim, esses(as) estudantes negros(as) integrando a universidade carregam consigo realidades culturais que se conflitam com a estrutura educacional no modelo vigente, onde são elaboradas técnicas e estratégias que possam reivindicar equidade em seus múltiplos aspectos, dentre esses, a produção acadêmica numa perspectiva pautada nas rupturas epistemológicas de saberes hegemônicos, onde a militância toma lugar nas produções científicas.

Dito isto, é necessário expressar a relevância dos(as) negros(as) estarem dentro das universidades enquanto militantes de organizações sociais, como também fazendo parte das “elites intelectuais”.

[...] em geral, os negros intelectuais historicamente têm sido excluídos deste espaço ou considerados e tratados como objetos de pesquisa, como seres subordinados e dependentes do conhecimento colonizador eurocêntrico de alguns intelectuais que estudam e pesquisam relações raciais brasileiras (SANTOS, 2010, p. 8).

Neste sentido, é relevante enfatizar a importância da produção dos nossos saberes a partir das nossas óticas e vivências, onde nós negros(as) descentralizamos os olhares voltados para produção acadêmica fundada a partir das perspectivas eurocênicas, e idealizamos a ciência a partir das nossas realidades, afrocentrando os conhecimentos. Deste modo, “funda-se neste sentido a necessidade de pesquisas que tenham como preocupação a população negra, mas a partir dela própria, não na figura de ‘o outro’ da pesquisa” (CUNHA JÚNIOR, 2013, p. 6).

Foi nesta perspectiva, atrelada à militância nos movimentos estudantis, que surgiu o trabalho intitulado *Trajetórias de vidas e a construção da identidade racial de docentes afrodescendentes da UFCG – campus Cajazeiras/PB*, no qual o pesquisador objetivou entender as histórias de vidas dos(as) poucos(as)

docentes negros(as) existentes no *locus* da pesquisa, sendo estes(as) produtores(as) das suas próprias histórias a partir das suas realidades socioculturais, desta maneira, evidenciando as dificuldades encontradas pela população negra até a chegada no magistério superior, onde existiram inúmeros empecilhos nas suas respectivas trajetórias, deixando nítida o quão desiguais as oportunidades de inserção no meio educacional para negros(as) e brancos(as).

A PESQUISA EM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA UFCG/CFP COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DO PESQUISADOR

O processo histórico que fez emergir o Movimento Negro contemporâneo esteve diretamente relacionado com a ação e participação de intelectuais negros(as) que, inseridos(as) no meio acadêmico, questionaram a produção do saber científico, tendo em vista que este, por muito tempo, e ainda hoje, secundariza a agência das pessoas negras no processo histórico de constituição da sociedade brasileira, como também questionaram o caráter eurocêntrico das bases epistemológicas da produção do saber científico que ainda é hegemônico na academia.

A partir da necessidade dos(as) negros(as) se fazerem falar e serem ouvidos no âmbito acadêmico, ocorreu o surgimento de um campo científico específico no Brasil voltado para o estudo dos problemas sociais que as pessoas negras estão inseridas historicamente. Esse campo é identificado como Estudos Afro-Brasileiros (SILVA, 2010), que busca se estabelecer como um campo de produção do conhecimento/saber não somente sobre o(a) negro(a), mas do(a) negro(a) para os(as) negros(as); ou seja, uma produção científica afrocentrada que questiona e busca compreender a complexidade dos processos sociais, históricos e culturais que estabelecem as relações entre o(a) negro(a) e o(a) branco(a) na sociedade brasileira.

Podemos constatar, como parte das disputas na legitimação das produções desses saberes afrocentrados e do estabelecimento dos Estudos Afro-Brasileiros como campo científico, a criação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) em 2000 e, posteriormente, a criação da revista ABPN. Essa associação, no contexto dos avanços dos estudos raciais no Brasil, tem como finalidades:

- a) Congregar os Pesquisadores Negros Brasileiros;
- b) Congregar os Pesquisadores que desenvolvam investigações sobre temas de interesse das populações negras do Brasil;
- c) Assistir e defender os interesses da ABPN e de seus sócios, perante os poderes públicos em geral ou entidades autárquicas;
- d) Promover conferências, reuniões, cursos e debates relacionadas a temas de interesse das populações negras no Brasil;
- e) Possibilitar publicações de teses, dissertações, artigos, revistas de interesse direto das populações negras do Brasil;
- f) Estabelecer e manter intercâmbio com associações congêneres do país e do exterior;
- g) Defender e zelar pela manutenção da Pesquisa com financiamento Público e/ou priva-

do, propondo medidas para seu aprimoramento, fortalecimento e consolidação;

h) Propor medidas para a política de ciência e tecnologia do País (ABPN, 2014, p. 2-3).

Verificamos, a partir das finalidades do estatuto da ABPN, um profundo comprometimento como o processo de produção e difusão da produção de conhecimentos sobre e dos(as) negros(as), o que confere a essa associação um caráter estratégico na luta política das pessoas negras. É nesse contexto de luta por efetivação e legitimação da produção de conhecimentos por pesquisadores(as) negros(as) que faz parte do processo de educar as pessoas negras e brancas, que se estabelece o vínculo entre o desenvolvimento da pesquisa em relações étnico-raciais e a construção do(a) pesquisador(a) negro(a).

Diante disso, o recorte territorial é essencial para caracterizarmos esse processo. Cabe atentarmos que entendemos território para além de sua delimitação física espacial, ou seja, “[...] ‘um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais’ que se projetam no espaço. É construído historicamente, remetendo a diferentes contextos e escalas: a casa, o escritório, o bairro, a cidade, a região, a nação, o planeta” (ALBAGLI, 2004, p. 26). O território também se constitui de significados distintos, além de ser constituído de várias dimensões: física, econômica, sociopolítica e simbólica.

Deste modo, a construção do(a) pesquisador(a) negro(a) na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), especificamente no Centro de Formação de Professores (CFP), localizado na cidade de Cajazeiras/PB, alto sertão paraibano, agrega especificidades às pessoas negras, tais como: a cultura campesina e os processos históricos e conflitos políticos no sertão nordestino. Sendo esses(as) pesquisadores(as) advindos(as), em sua grande maioria, de cidades de pequeno porte, tanto do Sertão da Paraíba quanto demais regiões sertanejas dos estados vizinhos, eles(as) estão marcados(as) por relações sociais e práticas da cultura campesina, mesmo com a emergência da urbanização e industrialização nessas localidades.

Com relação aos processos históricos e conflitos políticos nos sertões nordestinos, estamos nos referindo à produção dos modos de vida desses sujeitos que, por sua vez, está condicionada aos conflitos por terra. Esses fatores incidiram e incidem na forma como essas pessoas negras se constituem e se percebem historicamente nesta região. Para tanto, cabe frisarmos que as populações negras, indígenas e seus descendentes, em sua grande maioria, foram os agentes que protagonizaram eventos históricos, como o Cangaço (DOMINGUES, 2017); Sedição do Juazeiro (BRITO, 2016); Guerra de Canudos (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006), entre outros movimentos políticos.

Deste modo, quando pessoas negras, em seu processo de formação como pesquisadores(as) se voltam para o estudo sobre e para o(a) negro(a) no sertão nordestino, esses eventos históricos, por mais que tenham acontecido em momentos e lugares distintos, com características específicas, fazem parte da constituição histórica de homens e mulheres negros(as). Entretanto, ainda hoje, mesmo com alguns avanços de direitos sociais conquistados através da implementação de políticas públicas nas últimas décadas, essa população ainda se encontra destituída da garantia de viver uma cidadania plena, além de, na maioria das vezes, estar alienada de sua própria história, como negra, nordestina e sertaneja.

Por sua vez, o(a) pesquisador(a) negro(a), quando se volta para estudar as experiências das pessoas negras nesse locus territorial, toma como elementos para a construção de suas análises as dimensões histórica, social, cultural, econômica e psicológica, que constitui a vida dessas pessoas como negros(as)

sertanejos(as) e nordestinos(as). A partir dessas dimensões, o(a) pesquisador(a), ao se propor compreender o(a) outro(a) que carrega nos sinais diacríticos de seu corpo e na sua cultura a descendência, principalmente africana e indígena, compreende a si mesmo(a) como parte integrante desse processo histórico na sociedade brasileira.

Neste processo, a formação do(a) pesquisador(a) negro(a) está intrinsecamente relacionada a uma epistemologia pautada nos conhecimentos historicamente produzidos pelas populações negras dessa região, que ainda não são contemplados como saberes válidos pelas instituições universitárias, tendo em vista a hegemonia de um saber eurocêntrico e colonial que estão fundamentados na ideia de neutralidade científica, desconsiderando pesquisas afrocentradas, haja vista seus “saberes políticos” (GOMES, 2017), que se estabelecem como uma produção intelectual engajada e militante.

Deste modo, o(a) pesquisador(a), ao desenvolver seu estudo com colaboradores(as) de pesquisa negros(as) ou sobre problemas sociais que penalizam essas pessoas, constrói uma relação de experiência com o conhecimento que não está limitado ao crivo acadêmico, mas que nem por isso deixa de ser um conhecimento válido no processo de constituição política do ser negro(a), tendo em vista que esses saberes e conhecimentos advêm dos processos históricos de lutas dos(as) negros(as) e carregam em si um rico valor epistemológico.

O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO COMO EXPERIÊNCIA AUTO FORMATIVA EM RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

No decorrer da educação básica, grande parte dos(as) educandos(as) são formados(as) por um currículo hegemônico que reduz o povo negro a uma história de escravização. Na escola, bem como em outros contextos sociais, são difundidos estereótipos negativos com relação a este e, por vezes, falta representatividade.

Ao ingressar no ensino superior, muitos(as) negros(as) não possuem uma consciência racial. Assim, há processos que envolvem e antecedem a produção científica na perspectiva afrodescendente que implicam, inicialmente, em conhecer verdadeiramente a história do povo negro, nos reconhecer como tal e, a partir de então, produzir novos saberes.

Na universidade, um ambiente amplo, os “outros” são tantos, são diversos, são diferentes do “eu” ou, talvez, muito parecidos. É nesse processo de vivências, tensionamentos e diferenciações que nossa identidade é construída. Não sendo estática, nos fazemos e refazemos, ao tempo que interagimos e adquirimos saberes sobre nós e os demais.

Gomes (2019) aborda que o racismo e a branquitude atuam de modo conjunto nos esforços para inviabilizar a construção da identidade negra. No Brasil, a construção dessas identidades ocorre por processos tensos. Estas foram sendo historicamente resignificadas, passando por diversas formas de resistência. Nesse contexto, o corpo e o cabelo são características que exprimem uma resistência, mas que também passam por situações de opressão e negação. A textura do cabelo e a cor da pele são característi-

cas marcantes porque é por meio destas que as pessoas fazem sua autodeclaração racial e apontam quem é negro(a) e quem é branco(a). Tem-se então um conflito que o corpo negro sofre esteticamente, e isso marca nossa trajetória de vida.

O processo de autoaceitação ocorre por meio da descolonização do nosso olhar sobre nosso corpo. Se resignificamos o olhar sobre nossas características corporais, entendemos que um padrão branco é imposto como o belo a ser alcançado e, compreendendo a beleza como uma construção social, adentramos em um processo de empoderamento. Conforme Berth (2019), só é possível passar por esse processo se nos encontramos dentro da nossa própria pele, criando mecanismos interiores de autoamor e autovalorização, que não estejam dissociados das raízes negras e da ancestralidade africana. Assim, o empoderamento, na visão da autora:

[...] é resultado de um fortalecimento gradual de nossa admiração por nós mesmos e não estará dissociado de uma carga mínima que seja de informação histórica. Esse fortalecimento também será pautado pela representatividade, pois à medida que nos vemos de maneira positiva nos espaços mais diversos é que podemos reconhecer e assimilar a possibilidade de nossa própria imagem como positiva também (p. 76).

Por meio da pesquisa, adquirimos as informações históricas, temos acesso a saberes que abordam nossas características biológicas como símbolo de resistência negra e autoafirmação, encontramos referências negras, e tais traços corporais nos são apresentados por meio de um olhar positivo que conduz ao autoconhecimento, autoaceitação e autoamor. Através do saber adquirido, é possível entender quais opressões nos são impostas, o que nos limita socialmente e como lidar com isso; como identificamos e podemos lutar contra as facetas do racismo velado ou mesmo escancarado que estão presentes no cotidiano e, de um modo mais amplo, como profissionais da educação, como podemos atuar para implementar uma educação antirracista.

Na universidade, encontramos referências positivas em docentes e discentes da instituição. Há, assim, a representatividade e a partilha de saberes que se encontram e dão base ao nosso processo de fortalecimento identitário. Encontrar docentes negros(as), que nos apresente e nos inclua em tais pesquisas, faz toda a diferença na nossa formação. E também, escritoras e escritores negros(as), que compreendem as questões que nos envolvem, que escrevem sobre opressões que eram invisíveis para nós e, em outros momentos, oferecem respostas para perguntas até então não respondidas.

De acordo com Sousa (1983), a autonomia é exercida por meio da obtenção de um discurso sobre si mesmo, que seja fundamentado no conhecimento concreto sobre a realidade. A tomada de consciência acerca do processo ideológico racista e, diante disso, a criação de uma nova consciência, constituem o ser negro. Na sua visão, “[...] ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro” (p. 77).

Na nossa experiência, a produção do trabalho de conclusão de curso “A escola e a Lei 10.639/03: o que nos dizem os documentos e materiais pedagógicos?” ocorreu concomitante com estes processos de “tornar-se negra”, assim, torna-se veemente a necessidade de trabalharmos as questões étnico-raciais também no processo de formação acadêmica, pois, compreendíamos a pesquisa, enquanto processo de construção da identidade e em consonância com os saberes e vivências coletivas, fortalecendo os laços e as lutas, nos dando suporte para tornar-se negro(a).

ASPECTOS CONCLUSIVOS

À guisa de uma conclusão retomamos o título de nosso trabalho, compreendendo que os processos de fortalecimento da identidade étnico-racial ocorridos através do saber, constituídos no âmbito da universidade, se organizam como duplo processo de ressignificação, da instituição, que vive uma oportunidade real de desorganização do racismo estrutural persistente, e sobretudo, dos homens e mulheres afrodescendentes, que “foram arrancados de um povo. E não tinham como saber que seriam fundadores de outro povo, os africanos da diáspora” (GONÇALVE; SILVA, 2003, p. 45), conforme inscrição deixada no livro de mensagens da Casa dos Escravos, no porto de embarque da ilha de Gorée, Senegal, referenciada por Gonçalves & Silva (2003).

Ao retornarmos à nossa produção, coletivamente, rememorando-a, tornou-se possível compreender nossas pesquisas mais amplamente agora, do que no momento de sua produção inicial, expondo seu caráter social, coletivo, compreendendo também, como a inscrição de nossas trajetórias, perspectivas e teorias no campo da Educação, se opõe à perspectiva eurocêntrica, portanto uma da história. Aqui, buscamos refletir sobre estes trabalhos englobando o contexto sócio, político, econômico, acadêmico da produção e abarcando os desdobramentos destas pesquisas para os estudantes e para a comunidade acadêmica, principalmente no que diz respeito às questões da identidade étnico-racial na Universidade.

Neste rumo, dispõe-se, a universidade, não a considerar as diferenças raciais, a pluralidade cultural como um fim em si, mas como uma forma de assumir a responsabilidade de educar para novas relações raciais e sociais, de produzir conhecimentos apartados de uma única visão de mundo, de ciência, como um processo político de negociação que projeta uma sociedade justa (GONÇALVES; SILVA, p. 50, 2003).

Assim, o texto materializa uma produção que se admite e se reconhece política, plural, cultural e diversa, discutindo as questões sociais e abordando-as a partir do que é mais doloroso e difícil de ser tratado no seio de uma sociedade racista e que se quer democrática, a questão da desigualdade racial.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. Tradução: Júlia Romeo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALBAGLI, Sarita. Território e territorialidade. In: BRAGA, Christiano et. al. (Org.). **Territórios em movimento**: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva. p.25-62. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Brasília, DF: SEBRAE, 2004.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES NEGROS – ABPN, São Paulo, 2014. p. 1-13. Disponível em: <https://www.abpn.org.br/quem-somos>. Acesso em: 25 set. 2020.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).

BEZERRA, Francisco Anderson Varela. **Trajetórias de vidas e a construção da identidade racial de docentes afrodescendentes da UFCG - Campus Cajazeiras / PB**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, p. 111. 2019.

BRITO, Anderson Camargo Rodrigues. Transformações territoriais no cariri cearense: estado, igreja e organizações populares entre 1889 e 1930. **Revista de Geografia** (Recife). V. 33, n. 3, 2016. p. 250-272. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revistageografia>. Acesso em: 29 set. 2020.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Afrodescendência e africanidades**: um dentre os diversos enfoques possíveis sobre população negra no Brasil. *Interfaces de Saberes*, v. 13, n. 1, 2013.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro**: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, v. 12, n. 23, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. **O “corisco preto”**: cangaço, raça e banditismo no nordeste brasileiro. *Revista de História*. n. 176, 2017. p. 1-39. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/issue/view/6861>. Acesso em: 29 set. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira**: desafios, políticas e práticas. Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil. 2011. Disponível em: Acesso em: 10 jul. 2018.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

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

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista brasileira de educação**, n. 15, p. 134-158, 2000.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira SILVA, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2003.

MESQUITA, Marcos Ribeiro. Movimento estudantil brasileiro: práticas militantes na ótica dos novos movimentos sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 66, p. 117-149, 2003.

RAMOS, Andrêssa Glaucyara Silva. **A escola e a Lei 10.639/03**: o que nos dizem os documentos e mate-

riais pedagógicos? Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Unidade de Educação, Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, p. 56. 2019.

RODRIGUES, João Marcos de Souza. “**E aí negão!?**”: exclusão, apropriação e resistência negra na Universidade Federal de Campina Grande. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, p. 105. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Estudos Afro-Brasileiros: Africanidades. In: ABRAMOWICZ, Ane-te; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010. p. 37-54.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

LUDICIDADE E PRÁTICA DOCENTE: uma relação necessária para o desenvolvimento das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental

Belijane Marques Feitosa

Emanuela da Silva Soares

INTRODUÇÃO

Diversos aspectos permeiam os estudos e pesquisas na busca de compreender o desenvolvimento da criança. Dentre esses aspectos queremos destacar a importância da ludicidade, no sentido de compreender o lúdico como elemento que auxilia de forma positiva no desenvolvimento da criança e sua interface com a docência. À medida que o docente se utiliza do lúdico na sua prática docente, esse também está valorizando a cultura da criança. É através das diversas manifestações do lúdico que a criança consegue expressar sua cultura, seus sentimentos, emoções, vivências e realidades. Assim sendo, defendemos uma prática docente que considere a criança como um ser integral e que reconheça as suas necessidades e seja uma prática que não contemple somente uma abordagem conteudista. Desse modo, “a principal preocupação da educação deveria ser a de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico” (FRIEDMANN, 2012, p. 44).

Segundo Friedmann (2012), o lúdico tem sua origem desde muito tempo, antes mesmo que pesquisas fossem realizadas sobre essa temática. O lúdico pode ser compreendido como elemento cultural existente antes da própria cultura (HUINZINGA, 2017). Ao discutirmos a importância do lúdico para o desenvolvimento da criança não podemos esquecer a grande influência que o meio cultural exerce sobre o desenvolvimento de atividades lúdicas. Compreendemos como cultura, um amplo conjunto de ações que envolvem conhecimento, crenças, costumes, moral, arte e aptidões de um determinado povo. É importante ressaltar que cada região possui uma cultura própria daquele lugar e daquele povo.

O Brasil possui uma grande riqueza cultural em suas várias regiões, as quais cultivam os valores através dos brinquedos e brincadeiras. Essas valorizam o lúdico e a dimensão educativa das crianças. Dessa forma, é compreensível que o lúdico exerça um papel de grande relevância no desenvolvimento e construção da cultura humana. O lúdico pode ser concebido pela amplitude de atividades expressivas que o compõe.

Os seres humanos estão inseridos em uma cultura desde o seu nascimento, são seres multicultu-

rais (FRIEDMANN, 2012) e é através dessa cultura que o mesmo se torna capaz de desenvolver-se para realizar competências e adquirir conhecimentos no seu dia a dia. Esses são influenciados pelos ambientes nos quais estão inseridos, seja na família, na escola, ou em outros espaços. A cultura está sempre passando por um processo de mudança que leva os sujeitos a também mudarem.

Assim sendo, o objetivo desse estudo é compreender de que forma o lúdico e a prática docente podem contribuir para o desenvolvimento das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para alcançarmos o objetivo proposto na construção deste artigo, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre a questão em estudo, na busca de alcançarmos informações consistentes que nos direcionassem a uma reflexão crítica sobre a temática. A pesquisa bibliográfica “é aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com objetivos de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno” (GONÇALVES, 2001, p. 65). Após a realização da pesquisa, utilizamos o estudo de caso dialogando com os autores que nos respaldam. O estudo de caso é um método que nos permite lidar com uma ampla variedade de evidências, documentos, artefatos, entrevistas e observações (YIN, 2001).

A motivação pela temática surgiu mediante leitura realizada no documento da Base Nacional Comum Curricular, especificamente quando esse documento vem dialogar sobre a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental. É perceptível que na maioria das vezes quando acontece essa transição o lúdico vai perdendo seu espaço dentro dessa modalidade de ensino para dar espaço a um currículo conteudista.

1 O LÚDICO COMO ELEMENTO POTENCIALIZADOR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O lúdico aqui é compreendido como elemento fundante e potencializador da criança enquanto produtor das culturas infantis. Segundo Brougère (2015, p. 49), no que compete à criança e seu contato com a brincadeira, essa “[...] não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipulam as imagens, as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural à qual está submetida”.

As vivências lúdicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental possibilitam a criança entrar em contato com uma gama de sensações e sentidos que lhes são próprias, de modo que se mostram enquanto elementos propulsores das relações sociais que são compartilhadas nas suas interações locais e globais com seu grupo, professores e entre familiares.

A psicologia do desenvolvimento, que segue uma linhagem interacionista e é representada principalmente por Piaget e Vygotsky, esses dois juntamente com seus seguidores são defensores da interação que acontece entre os sujeitos e o meio no qual ele está inserido, em que segundo os mesmos, entre a criança e o meio acontece uma troca de experiências, ou seja, a criança modifica o meio e também é modificada por ele (FRIEDMANN, 2012).

Segundo Piaget (1989), os processos de assimilação e acomodação acontecem através do lúdico. No processo de assimilação a criança transforma o meio que está inserida para que esse meio se adapte às suas necessidades. Já na acomodação a criança muda a si própria para se adaptar ao meio. Já Vygotsky (2007) utiliza as interações sociais para compreender como os sujeitos adquirem conhecimentos, ele defende a importância das interações das crianças na construção do conhecimento.

Segundo Vygotsky (2007, p. 114): “A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação”.

Para o mesmo, a criança consegue desenvolver-se a partir das suas interações em meio às situações que vivencia. Da mesma forma, acontece quando a criança vivencia atividades lúdicas no meio em que está inserida, essa será afetada positivamente, uma vez que as atividades lúdicas propiciam diversas e variadas interações sociais e culturais que auxiliam no desenvolvimento da criança.

Especificamente na área do brincar, Piaget analisa de forma minuciosa o processo de desenvolvimento do indivíduo, detalhando e explicando a função do brincar no desenvolvimento intelectual da criança e sua evolução nos diferentes estágios. O que Vygotsky e seus discípulos vieram acrescentar refere-se, sobretudo, ao contexto social que determina a atividade lúdica e à questão das interações sociais (FRIEDMANN, 2012, p. 22).

Percebemos que esses autores trazem um olhar diferenciado sobre o desenvolvimento, porém na prática não existe tantas controvérsias e sim uma teoria complementa a outra, o que significa que não podemos nos fechar e seguir apenas uma ou outra, mas sim utilizar as duas para complementar o conhecimento.

Vygotsky destaca a importância do processo sociohistórico e a linguagem para o desenvolvimento da criança. O ponto principal que esse estudioso defende é a importância do meio para as interações dos sujeitos. Para ele os sujeitos são interativos à medida que constroem suas relações intra e interpessoais através do processo de mediação. Assim, percebemos que a contribuição do professor é fundamental na mediação entre o lúdico e a criança, pois é nas atividades que envolvem o lúdico, que essa criança terá a oportunidade de construir e partilhar com o seu grupo a sua própria construção.

Vygotsky voltou seu olhar para a criança tendo a ajuda de importantes colaboradores, como Luria, Leontiev e Sakarov, além de alguns conceitos que ele nos traz já abordados antes por Piaget. Vygotsky e Piaget enxergavam a criança como um ser social e não como um adulto em miniatura. “A fala da criança é tão importante quanto à ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão” (VYGOTSKY, 2007, p. 21).

Ariés (1981) foi também um dos pioneiros a discutir sobre infância, trazendo em suas grandes obras a discussão sobre a compreensão da infância em meio às vivências que perpassavam as relações entre crianças e adultos, pais e filhos e sociedade em geral. Com esse mesmo pensamento, Vygotsky buscava compreender o homem como um ser biológico, histórico e social e que esse mesmo homem deve estar inserido na sociedade. Sua abordagem sempre foi voltada para o desenvolvimento humano enfatizando a dimensão sócio histórica e na interação do homem com o outro no espaço. Assim:

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo a forma especificamente humana do uso de instrumentos (VYGOTSKY, 2007, p. 20).

Dessa forma, a criança é compreendida como um ser que pensa com capacidades de articular suas ações e a cultura que ele mesmo produz. Utiliza a escola como um espaço para vivenciar esse processo, interagindo com os sujeitos. Essa relação na interação no processo de ensino aprendizagem pode ser compreendida como *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*. A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal é quando se resolve problemas com a ajuda do outro que seja mais experiente. A ZDP auxilia no desenvolvimento através das aprendizagens que a criança adquire, visto que uma aprendizagem leva a outra. É na ZDP que a aprendizagem acontece de forma satisfatória e o papel do professor é ser mediador favorecendo a aprendizagem.

É compreensível que a teoria de Vygotsky destaca o aspecto social como primordial para compreendermos o desenvolvimento. O lúdico através das suas várias interfaces trabalha com as construções sociais das crianças na brincadeira, na dança, na música e entre outros aspectos. Na zona de desenvolvimento proximal a criança precisa do outro para a resolução de problemas. Sabemos que as brincadeiras são importantes elementos para que a criança possa resolver seus conflitos, pois à medida que ela se defende e se expressa, ela está interagindo com o outro e conseqüentemente se desenvolvendo não só cognitivamente, mas também emocionalmente.

Em relação a uma educação lúdica, Luckesi afirma:

Uma educação lúdica tem na sua face uma compreensão de que o ser humano é um ser em movimento, permanente construtivo de si mesmo. Ela foge ao entendimento de que o ser humano é um ser dado pronto e que deve, no decorrer da existência, “salvar a sua alma”, visão sobre qual está centrada a pedagogia tradicional. Uma prática educativa lúdica só pode assentar-se, ao contrário, sobre um entendimento de que o ser humano, através de sua atividade e conseqüente compreensão da mesma, constrói-se a cada momento, na perspectiva de tornar-se mais senhor de si mesmo, de forma flexível e saudável (LUCKESI, 2000, p. 42).

Muitos compreendem que a ludicidade está relacionada apenas ao ato de brincar por brincar, ou seja, sem dar sentido a esse movimento, porém, é imprescindível que a brincadeira seja realizada de forma séria e com objetivos, despertando para a coletividade que gera conhecimento. No lúdico está presente uma variedade de atividades que se manifestam de várias formas, entre essas, jogos, brincadeiras, músicas, dramatizações, desenho, canções, textos e outras diversas manifestações artísticas. Todas essas atividades proporcionam momentos de prazer, diversão, socialização e desenvolvimento da criança.

No que diz respeito ao uso dos brinquedos e jogos pedagógicos, concordamos com Kishimoto, quando ela destaca a importância dessas atividades no processo de ensino aprendizagem.

[...] remetemo-nos para a relevância desse instrumento para as situações de ensino- aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquirem noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la [...] (KISHIMOTO, 2011, p. 40).

A autora enfatiza o papel das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem. Mediante esse processo, essas atividades são de grandes contribuições tanto para a criança como para o docente, uma vez que quando o docente desempenha uma prática pedagógica mediada com a ludicidade, conseqüentemente essa prática se torna mais prazerosa tanto para o educando como para o educador que vê seus alunos se desenvolvendo.

Infelizmente, nos dias atuais, vivenciamos nas nossas escolas uma cobrança excessiva pela aprendizagem, partindo sempre do modelo cartesiano, de uma educação bancária, que desvaloriza o ser criança e as interações, partindo da premissa de que esse desenvolvimento só acontece com auxílio do adulto, desvalorizando o momento do brincar. Conseqüentemente, uma criança que brinca adquire inúmeras habilidades para o seu desenvolvimento, dentre essas podemos destacar a socialização, a resolução de conflitos, imaginação, linguagem, motricidade etc.

Além desses dois teóricos, utilizamos ainda as ideias de Wallon na busca por suas contribuições para o desenvolvimento da criança. Wallon (1973) defende um pensamento dialético, no qual não existem verdades absolutas, mas sim diversas possibilidades para o desenvolvimento. Dessa forma, o seu posicionamento se difere do de Piaget que defende um processo delimitado entre acomodação, assimilação e equilíbrio. Para Wallon (1973), esse processo pode passar até mesmo por regressões para ocorrer, de fato, o desenvolvimento.

Segundo o mesmo, o desenvolvimento integral da criança é permeado por três aspectos, que são o cognitivo, o afetivo e o motor. Para Wallon (1973), esses três aspectos do desenvolvimento podem ser compreendidos como domínios funcionais do desenvolvimento, e estes ocorrem de forma integrada. O professor não pode desconsiderar esses campos funcionais estudados por Wallon no momento de desenvolver seu trabalho com as crianças. Além do mais, as atividades lúdicas concedem ao educando a oportunidade de trabalhar com esse conjunto funcional e conseqüentemente influenciar positivamente no seu desenvolvimento.

Portanto, a partir desse entendimento, o professor será um agente que poderá organizar melhor o cotidiano dos seus educandos, ao ponto que necessita propor novas formas de se efetivar uma boa aprendizagem, tendo sempre em vista a íntima relação existente entre infância, ludicidade, aprendizagem e desenvolvimento.

Desse modo, a prática pedagógica lúdica deve fazer parte do planejamento dos professores, de modo a tornarem-se mais reflexivos, na busca constante para desenvolver o seu trabalho pautado em um viés de uma educação transformadora. Diferente da proposta tradicional, o professor reflexivo valoriza a autonomia dos sujeitos na construção de uma sociedade democrática, onde o aluno é ativo nesse processo.

Pensar em trazer o brincar como protagonista da escola é um avanço para a educação, porque assim tomamos consciência da importância que ele tem para o desenvolvimento integral das crianças, descobrindo nele um meio de conhecê-las mais profundamente, a fim de adequar propostas lúdicas e preservar culturas (FRIEDMANN, 2012, p.162).

De acordo com Santos (2007), muitas práticas ainda se dão numa perspectiva das concepções Newtonianas e Cartesianas, pelo qual o universo que é regido por uma espécie de máquina, e que esta é composta por pequenas partes que possuem características e funções específicas e não relacionadas entre

si. Pensamento esse que o diferencia do conhecimento pós-moderno. Pois, como coloca Santos (2008, p. 77), “o conhecimento pós-moderno, sendo total não é determinístico, sendo local, não é descritivista”. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço- tempo local.

2 A CRIANÇA E O UNIVERSO LÚDICO: UMA INTERAÇÃO NECESSÁRIA

As atividades lúdicas tornam-se cada vez mais relevantes para o desenvolvimento humano, de tal forma que cresce consideravelmente os espaços que se destinam a trabalhar levando em consideração esse elemento, na busca por compreender o universo da criança.

O brincar é um direito da criança que consta no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no livro I da parte geral, título II, dos direitos fundamentais, capítulo II do direito à liberdade, ao respeito e a dignidade, em seu artigo 16 o direito à liberdade compreende o seguinte aspecto: Inciso IV- a criança e o adolescente têm direito a brincar, praticar esportes e se divertir.

Mediante esse artigo, fica claro que o brincar está fundamentado em lei como direito da criança. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/9394/96), vem também de encontro com essa perspectiva, onde a lei preza pelo desenvolvimento integral da criança de forma ampliada permeada por vários aspectos, dentre esses podemos destacar o brincar como um elemento que auxilia no desenvolvimento da criança. No tocante ao Ensino Fundamental I não existe uma lei como essa que possa reger o direito ao lúdico para crianças que fazem parte dessa modalidade de ensino. Mas, é possível encontrar uma fala sobre o lúdico nos documentos que implementaram o Ensino Fundamental para nove anos, em que esses dão ênfase ao lúdico como elemento que facilita a construção do conhecimento.

Na síntese das aprendizagens proposta pela BNCC na sua terceira versão, no que se refere à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, no campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”, é possível perceber a importância do lúdico para o desenvolvimento das crianças em todas as etapas da vida, como auxílio no seu desenvolvimento, uma vez que é relevante para a criança que passa por essa transição “Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal” (BRASIL, 2017, p. 52).

Com base nessa discussão, fica evidente a importância da criação de espaços e situações que contemplem o lúdico no dia a dia da criança.

A criação de projetos, programas e espaços lúdicos para crianças e jovens significa, então, oferecer a eles a possibilidade de conviver com diferenças individuais e viver experiências das quais são muitas vezes privadas por suas condições sociais ou de saúde. Essa convivência e essa experiência em torno do brincar são facilitadoras do processo de transformação do indivíduo, do grupo e do ambiente social (FRIEDMANN, 2012, p. 47).

É possível destacar a relevância de espaços que contemplem as atividades lúdicas, logo que, como bem coloca a autora, essas experiências colaboram para a transformação da vida das crianças. Muitas crianças não têm acesso ao lúdico por vários fatores que permeiam sua realidade, daí a importância das mesmas terem a oportunidade de vivenciarem essas experiências em outros espaços, dentre estes podemos citar o meio escolar.

No espaço escolar existe uma diversidade muito grande de espaços e situações onde o lúdico pode ser contemplado e, conseqüentemente, contribuir de forma positiva para o desenvolvimento da criança. Por várias vezes nos deparamos com espaços que não compreendem a importância do lúdico para o desenvolvimento da criança. Na compreensão de Friedmann (2012):

Entremos nas creches, nos centros de Educação Infantil, nas Escolas: o que acontece? Escola silenciosa, muito limpa, organizada, tudo no lugar e crianças muito certinhas [...]. Podemos desconfiar que o brincar ficou trancado nos armários, ou está esperando na porta de saída. Escola em que as crianças parecem agressivas, raivosas, nervosas...ou apáticas, tristes, medrosas, podemos também desconfiar: as energias não devem estar sendo direcionadas para os lugares certos, e o brincar ficou trancado no coração de cada um. Salas de aula arrumadas, carteiras enfileiradas, educadores “temerosos” de parecerem “ridículos” aos olhos de quem passa em frente à sua sala? Podemos desconfiar (FRIEDMANN, 2012, p. 149).

Sobre esta visão, consideramos a importância de a criança contemplar o universo lúdico no espaço escolar, pois do contrário são grandes prejuízos que ocorrem no desenvolvimento das mesmas. É importante ressaltar a ação do professor, pois é ele o mediador nesse processo. Além do professor, a instituição no seu todo precisa compreender o espaço lúdico, envolvendo ainda a comunidade na qual estas crianças estão inseridas.

Friedmann (2012) chama ainda atenção para o momento do recreio nas escolas e o tempo que lhe é destinado.

A palavra recreio vem de recrear, que por sua vez, significa renovar, reanimar, distrair, alegrar. Um tempo que deveria ser livre, um dos poucos momentos de autonomia que as crianças têm nesse carrossel de obrigações, atividades e tarefas que a sociedade lhes impõe (FRIEDMANN, 2012, p. 150).

Um momento que deveria ser regado de elementos lúdicos para as crianças termina sendo de contradições ao seu real sentido. O tempo destinado para o recreio é mínimo, e ainda assim alguns professores utilizam esse tempo para desenvolver as aulas de Educação Física, ou para castigar as crianças que não tiveram bom comportamento. Além desses fatores, ainda encontramos escolas sem o mínimo de espaços para recreação das crianças. O que falta muitas das vezes é que a criança seja escutada, que tenham mais liberdade de expressão e sejam menos controladas e tolhidas no espaço escolar (FRIEDMANN, 2012).

Não podemos esquecer que no universo lúdico da criança existe uma diversidade de brinquedos e brincadeiras. “O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remetermos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil” (KISHIMOTO, 2011, p. 40).

Portanto, o brinquedo educativo desempenha um papel de grande importância tanto na aprendizagem como no desenvolvimento da criança, ainda segundo Kishimoto (2011):

Ao assumir a função lúdica e educativa, o brinquedo educativo merece algumas considerações: 1. Função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e 2. Função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo (KISHIMOTO, 2011, p. 41).

Percebemos assim, o espaço que o brinquedo ocupa na vida da criança, seja numa dimensão lúdica ou educativa, pois os seus benefícios são de construção no seu universo.

Existem também as brincadeiras tradicionais que fazem parte das tradições e histórias de um povo. Brincadeiras como amarelinha, pião e parlendas, são brincadeiras que são repassadas de geração em geração e fazem parte do imaginário infantil. São brincadeiras expressivas mediante os sentimentos da criança e possui fortemente a presença do lúdico e do imaginário da criança. Quanto às brincadeiras de faz de conta, são aquelas puramente simbólicas, ou seja, que são projetadas no imaginário da criança. Nessas brincadeiras a fantasia toma conta do imaginário dela e esse imaginário é proveniente das suas vivências anteriores. Nesse sentido, “ao brincar de faz de conta a criança está aprendendo a criar símbolos” (KISHIMOTO, 2011, p. 44).

As brincadeiras ou jogos de construção também exercem um importante papel no desenvolvimento da criança. É através do jogo de construção que se desenvolve habilidades, adquire experiência sensorial, torna-se criativa, além de outras importantes habilidades que a criança adquire. Os jogos de construção foi uma invenção de Froebel e tem grande influência no desenvolvimento infantil (KISHIMOTO, 2011). Assim, percebemos que o lúdico se manifesta no universo da criança em variados espaços e por diversos elementos contribuindo de forma positiva para o seu pleno desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conclusão desse estudo, percebemos que há muito a se fazer com o lúdico no desenvolvimento das crianças, sobretudo no universo escolar, nas series iniciais do Ensino Fundamental. Ao longo desse percurso, também ampliamos o nosso olhar, descobrimos possibilidades, novos conceitos e foi frutuoso de novas aprendizagens.

Mediante o que foi descoberto por meio da pesquisa, trazemos reflexões e posicionamentos não somente para o trabalho docente, mas para todos os que possuem uma trajetória no dia a dia escolar. Não trazemos aqui fórmulas prontas, conceitos fechados e determinados de como se deve agir cotidianamente, mas sim temos o desejo de juntos refletirmos sobre as diversas possibilidades de trilharmos por um caminho que nos conduz a uma prática construtiva e prazerosa para os que nela estejam envolvidos.

O lúdico não é importante somente por auxiliar no processo de ensino aprendizagem, ou mesmo no desenvolvimento das crianças, mas também na prática docente, tornando essa prática mais prazerosa, com mais leveza também para os docentes que ao ver seus alunos aprendendo, sentem-se satisfeitos e entusiasmados com os resultados, avaliando suas práticas de forma positiva. O lúdico traz ainda para a vida das crianças uma infinidade de possibilidades, favorecendo a atuação de forma reflexiva no universo que estão inseridas, tendo a oportunidade de criarem, recriarem e se reinventarem tornando-se sujeitos

autônomos, críticos e reflexivos (MORAES, 2008).

Consideramos que os resultados aqui apresentados podem tornar-se importantes pautas a serem discutidas tanto dentro da escola como em outros campos de estudo da educação, sobretudo sobre o lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente se formos considerar que ainda são poucas as investigações a respeito do lúdico nessa modalidade de ensino, abrindo espaços para estudos aprofundados e novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente.** São Paulo: Cortez, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 12 jan. 2018.

BROUGÈRE, G. A criança e a Cultura Lúdica. *In:* Kishimoto, Morchida. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2015.

FRIEDMANN, A. **O brincar na Educação Infantil:** observação adequada e inclusão. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogos, brinquedos, brincadeiras e a educação.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: Uma proposta pedagógica a partir da Biosíntese. *In:* **Educação e Ludicidade**, coletânea Ludopedagogia Ensaios 01. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faced/UFBA. Salvador: GEPEL, 2000.

MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes:** complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/WHH, 2008.

PIAGET, J. **A psicologia da criança.** 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. São Paulo: Cortez; 2008.

SANTOS, M. P. dos (org.). **O Lúdico na Formação do Educador.** 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente.** 7. ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância.** Lisboa: Estampa, 1973.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL

Dorgival Gonçalves Fernandes

Cristiane Maria Marinho

Antonio Alex Pereira de Sousa

Roberta Liana Damasceno Costa

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1930, a educação brasileira tem vivenciado uma profusão de reformas de cunho liberalizante. De certo modo, considerando-se que nessa década se intensificam os processos de industrialização e urbanização, ou seja, de modernização, tais reformas foram encaminhadas na perspectiva do liberalismo. Assim, desde o movimento da Escola Nova, protagonizado por educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e outros (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006), entre as décadas de 1930 a 1960, até as reformas produzidas na década de 1980, o ideário do liberalismo animou as reformas. Todavia, a partir do final da década de 1990 as reformas educacionais passaram a ser constituídas sob nova perspectiva, o neoliberalismo.

Segundo Foucault (2008), podemos entender o neoliberalismo como uma racionalidade, imbuída de um caráter neoconservador, que deve, entre outras coisas, organizar e efetivar a condução das condutas dos sujeitos visando constituirlos como um sujeito neoliberal. Assim, nos perguntamos: como deve se caracterizar esse sujeito? como a educação é pensada e efetivada visando formar esse sujeito? Essas são as questões principais que consubstanciam as problematizações que trataremos neste texto, dividindo-o em duas partes. Na primeira, procuramos assinalar e colocar em evidência o que é o neoliberalismo e que tipo de sujeito ele procura engendrar, ou seja, como deve ser o sujeito neoliberal? Na segunda parte, nos centraremos em problematizar as políticas pensadas para a educação no Brasil, a partir dos anos de 1930, que objetivam a sua reforma e as práticas educativas que são ensejadas visando formar o sujeito neoliberal.

NEOLIBERALISMO E O SUJEITO NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO

É preciso caracterizar a realidade social, econômica e política do neoliberalismo para melhor situarmos e compreendermos o sujeito neoliberal da educação. Há quatro décadas o neoliberalismo se espalha pelo mundo corroendo direitos; desdemocratizando a política; privatizando a economia; acaban-

do com a justiça social; fazendo crescer a extrema direita e o seu conservadorismo moral, dentre outras questões.

O termo neoliberalismo surgiu no Colóquio Walter Lippmann em 1938, uma reunião de acadêmicos que lançou as bases político-intelectuais daquilo que uma década depois se tornaria a Sociedade Mont Pélerin. Sua característica mais marcante é compor um “conjunto de políticas que privatizam a propriedade e os serviços públicos, reduzem radicalmente o Estado social, amordaçam o trabalho, desregulam o capital e produzem um clima de impostos e tarifas amigável para investidores estrangeiros” (BROWN, 2019, p. 28).

Essa prática política tem início no Chile de Augusto Pinochet com os chamados “Chicago Boys”, em 1973 e logo depois levada para outras partes do mundo, por vezes imposta pelo Fundo Monetário Internacional como exigência de ajuste econômico e à custa de refinanciamento de empréstimos, aumentando dívidas já existentes de países pobres ou reestruturando a economia de países ricos em dificuldade de sustentar certo patamar de ampliação de acumulação do capital.

No último caso, foi o que ocorreu no final dos anos 1970 com Inglaterra e Estados Unidos que, explorando uma crise de lucratividade e estagflação, o neoliberalismo foi implementado por Margaret Thatcher e Ronald Reagan, destruindo direitos trabalhistas, privatizando serviços públicos, encolhendo o Estado social. Mais recentemente, o neoliberalismo se espalhou “por toda a Europa Ocidental, e o colapso do Bloco Soviético no final dos anos 1980 significou que boa parte da Europa Oriental realizou uma transição do comunismo de Estado para o capitalismo neoliberal em menos de uma década” (BROWN, 2019, p. 28).

Da mesma forma que para Brown, na perspectiva de Foucault o neoliberalismo não é uma mera ideologia ou política econômica, mas sim uma racionalidade que organiza e compõe desde a ação dos governantes até a conduta dos governados, a partir de uma racionalidade neoliberal que tem a concorrência como norma de conduta e a empresa como modelo de subjetivação (FOUCAULT, 2008; DARDOT; LAVAL, 2016).

Essa racionalidade política do neoliberalismo foi pensada por Foucault no âmbito do que ele chama de “governamentalidade”, ou seja, o filósofo se refere ao neoliberalismo como uma “razão governamental” que é analisada como uma racionalidade empregada na condução dos homens, por intermédio da administração do Estado. Essas discussões estão principalmente presentes no curso de 1979, *Nascimento da biopolítica*. Essa nova governamentalidade neoliberal incide, densamente, sobre os indivíduos, como condução de condutas, e aí encontra um de seus alicerces expressivos de exercício de poder, como um novo espírito do capitalismo, que tem na economia de mercado seu princípio de inteligibilidade.

Na governamentalidade neoliberal, em que a base da economia é a empresa e a base da sociedade é o trabalhador-empresa, a economia não analisa mais a exploração do trabalho, mas sim como “os indivíduos buscam produzir e acumular capital humano” (GADELHA, 2009, p.150). Existe, assim, uma estreita ligação do capital humano com a educação, pois esta seria um investimento no próprio capital humano que é o trabalhador, possibilitando assim “o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida” (Id, Ibid, p.150). Trata-se de um investimento no capital humano que pode gerar melhores e maiores rendas a longo prazo.

A escola neoliberal, portanto, tornou-se um dos fatores decisivos do funcionamento dos processos de subjetivação dessa nova sociedade empresarial. Essa assertiva se dá pela compreensão e constatação de que, de fato, a escola neoliberal perfaz um modelo escolar que considera a educação como um bem privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico. Nesse âmbito, em função da privatização dos serviços públicos, “não é a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade” (LAVAL, 2019, p. 17).

Essa privatização da educação modifica o sentido do saber, das instituições transmissoras dos valores, dos conhecimentos e das relações sociais, bem como minimiza-se os custos da formação, consentidos pelos orçamentos públicos, transferindo os seus encargos para as famílias. Por isso, premidos pela própria realidade neoliberal, todas essas modificações com as despesas educativas devem ser rentáveis, pois agora, paradoxalmente, a escola se destina à satisfação das empresas que se utilizam do “capital humano”, investimento feito pelo próprio indivíduo. O objetivo agora é constituir o sujeito neoliberal visando a sua formação, pautada na concorrência como empreendedor.

As críticas à Educação, de forma geral, e à instituição escolar em específico, são bases para a divulgação de discursos sobre a ineficácia dos sistemas educacionais mediante o fenômeno do desemprego nas sociedades, como também um levante de reivindicações que clamam por inovação e reinvenção contínua dos atores educacionais, dos indivíduos e da própria proposta de estrutura social.

A proliferação destes discursos possui raízes históricas, e devem ser creditadas ao desejo liberal que ao exigir eficiência e inovação das instituições sociais, no caso das instituições de ensino, estas devem compreender que para a formação do empreendedor, “na cultura de mercado, a emancipação pelo conhecimento - velha herança do Iluminismo - é vista como ideia obsoleta” (LAVAL, 2019, p.15).

Põem-se em movimento um processo de transformação, por parte da cultura de mercado que acredita na formação dos indivíduos baseada na satisfação dos usuários, do cliente ou do consumidor que fará dos conteúdos ministrados nas instituições de ensino instrumentos que o preparem para o desenvolvimento de suas habilidades e competências para, enfim, encararem os desafios da concorrência no mundo contemporâneo. Daí percebemos que a exigência de transformação não se limita apenas a uma *reforma* institucional do ensino ou da escola, mas sim uma *nova reestruturação social e de seus indivíduos* que substitui a concepção republicana de educação e escola, voltadas à emancipação pelo conhecimento – a formação do cidadão – pela escola que “considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico” (LAVAL, 2019, p.17).

Garantir a sua formação é tarefa do indivíduo, de sua inteira responsabilidade, a qual é vista como exercício da liberdade na perspectiva do mercado, seguida pela *escola neoliberal*. Pois, conforme pensado pelo filósofo Michel Foucault, ao se constituir como lugar da verdade, o mercado, enquanto dispositivo político no campo educacional, será o lugar de produção de saber e peça de engrenagem de produção de saberes “o torna imanente e indissociável da ação de mecanismo de poder” (GADELHA, 2009, p.140).

O mercado, como mecanismo de poder, produz nas instituições educacionais a valorização da concorrência pelos alunos e reconfigura, já no final do século XX, o papel do Estado, fazendo emergir o capital humano e o empreendedorismo como valores sociais que vão modificar as relações desses sujeitos

entre si e consigo mesmos. O que vai movimentar a concorrência não é mais a lógica da igualdade, mas a capacidade constante de diferenciação compreendida a partir de um processo de escolhas que os sujeitos fazem, implicando, sobretudo, investimentos em si mesmos.

Essa lógica faz nascer a figura do *empreendedor de si*, indivíduo que se forma para o desenvolvimento de suas habilidades e competências, produzindo a sua existência como um modelo de empresa. Portanto, o indivíduo/empresa vai na visão foucaultiana,

desdobrar o modelo econômico, o modelo oferta e procura, modelo investimento-custo-lucro, para dele fazer um modelo das relações sociais, um modelo da existência, uma forma de relação consigo mesmo, com o tempo, com seu círculo, com o futuro, com o grupo, com a família (FOUCAULT, 2008, p.332).

A figura do *empreendedor de si* nada mais é que a generalização da forma econômica do mercado incorporada na sociedade a nível individual, e no âmbito educacional será aquela que portará um tipo de conhecimento,

diretamente utilizável no mercado, relacionado às circunstâncias de tempo e lugar – o conhecimento que se refere não ao porquê, mas ao quanto; o conhecimento que um indivíduo pode adquirir em sua prática, e cujo valor só ele pode avaliar; o conhecimento que ele pode utilizar de maneira proveitosa para vencer os outros na competição (DARDOT; LAVAL, 2016, p.143).

Assim, é possível observar que a arquitetura institucional da empresa, com seus efeitos nas formas de condução das ações dos sujeitos trabalhadores, expandiu-se para as relações estabelecidas em outros âmbitos da sociedade. Vimos que a nova individualidade idealizada, o *empreendedor de si*, exige que este mesmo adquira novas capacitações modificando constantemente sua base de conhecimento atravessado pelas relações estabelecidas consigo próprio e com os demais. O mercado moldará tais relações, e no campo educacional não basta revitalizar a ideia republicana de formação para o desenvolvimento das capacidades humanas, a política neoliberal para instituições educacionais espera que a formação esteja voltada para as seguintes exigências de uma formação competitiva:

A inovação e o empreendedorismo passam a ser imperativos do nosso tempo, pois possibilitam que o jogo neoliberal funcione a partir da maximização da produtividade dos sujeitos e das instituições. Perder e recomeçar faz parte do jogo; ficar parado significa ser deixado para trás; ter a formação mínima e ou máxima não é sinônimo de empregabilidade. A própria relação com o emprego modifica-se, pois a ideia é a do empresariamento de si e da capitalização do homem, ou seja, é preciso ver a si mesmo como um capital que requer investimentos permanentes, e a educação passa a ser entendida como algo necessário ao longo de toda a vida (KLAUS, 2017, p.347-348).

É preciso compreendermos que a relação entre educação, formação e empresa tem uma finalidade crucial que é formar sujeitos empreendedores capazes de agir em cenários flexíveis e instáveis, pois uma vez que o mercado o desafia a exercer sua “liberdade de escolha”, mesmo esta sendo regulada por uma lógica neoliberal, o *empreendedor de si* deve mobilizar-se pelo jogo da concorrência, a qual será um processo de individualização e responsabilização permanentes.

REFORMAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM FUNÇÃO DA FORMAÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL

A formação do sujeito neoliberal tem sido produzida a partir dos mais diversos canais, tais como as mídias e instituições religiosas, políticas, sociais e educacionais, ou seja, a disseminação e propagação da racionalidade neoliberal, por meio da força econômica e política dos seus defensores e interessados, tem ocupado intensamente um extenso espectro social por meio de um dispositivo constituído por práticas discursivas e não discursivas cujo objetivo é a produção da governamentalidade neoliberal.

Assim sendo, a escola tem sido chamada a desempenhar um importante papel na legitimidade, materialidade e sucesso de tal governamentalidade. Considerando-se a especificidade, a positividade e a abrangência da educação escolar, os processos de objetivação e de subjetivação dos sujeitos escolares visam à condução de condutas dos/as estudantes de modo a formá-los de acordo com específicas demandas do mercado de trabalho e do mercado de consumo.

Neste sentido, a educação escolar tem sido fortemente afetada e reconfigurada pelas reformas educacionais empreendidas no âmbito do Estado, em consonância com outras reformas que vem afetando o campo do trabalho, da economia, da cultura, da saúde, dos direitos sociais do conjunto dos trabalhadores e dos direitos civis de diversos grupos sociais “minoritários”, atendendo às demandas dos imperativos da racionalidade neoliberal. No caso específico da educação, suas reformas vêm sendo pensadas e materializadas desde a década de 1990, a partir da construção e promulgação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e seu marco mais recente é a construção e homologação da BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

As reformas educacionais reconfiguram as políticas educacionais, os sentidos da qualidade educacional, os formatos dos fazeres pedagógicos, os objetivos e as práticas dos sujeitos escolares - gestores escolares, professores, estudantes e pais de estudantes. Dessa forma, a educação escolar tem sido afetada pela racionalidade neoliberal, buscando a sua conformação, em todos os seus sentidos: modos de subjetivação e objetivação; formação docente e discente; práticas didáticas; modalidades de ensino e aprendizagem.

Acerca da construção das reformas educacionais brasileiras, de cunho neoliberal, podemos asseverar a influência internacional ostentada pelos organismos multilaterais, tais como o Banco Mundial, a Organização Mundial de Comércio, a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico e a UNESCO.

Em 1996, a UNESCO publicou o Relatório Jacques Delors: *Educação – um tesouro a descobrir*, que apontou os quatro pilares básicos da educação que sustentaram o novo conceito de educação: Aprender a conhecer; Aprender a viver juntos; Aprender a fazer e Aprender a ser. Tal conceito ancorou de modo efetivo a proposta que vingou como texto da LDB de 1996, bem como a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1997) e o Ensino Médio (1999). Esses dois documentos ensejaram a renovação e a reelaboração de propostas curriculares para as escolas, a partir de então, culminando nos processos de construção da BNCC.

A influência dos organismos multilaterais nas reformas da educação e a sua guinada à perspectiva da racionalidade neoliberal na década de 1990 se deu em função de diversos fatores, entre os quais destacamos dois: (1) O alinhamento estratégico, político, econômico e ideológico a esses organismos por parte do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e nos governos seguintes; (2) Esses organismos passaram a conceber a educação como um campo a ser explorado economicamente frente à crise estrutural do capitalismo dos anos 1970/80 e tomaram a sua funcionalidade para satisfazer os anseios dos grandes capitalistas na formação dos trabalhadores, de acordo com as demandas da reestruturação dos processos produtivos. Assim, conforme assinalam Oliveira, Falk, Carvalho e Gonçalves (2000, p.44):

A reforma educacional dos anos 90 ocorre em um momento que há a crise do Estado – Nação, no auge do processo de reestruturação do capitalismo. O neoliberalismo emergiu paralelamente ao processo de reconstrução da democracia no Brasil, esse argumento se estabelece na medida em que tal ideologia se impõe sobre um discurso que explica a crise do capitalismo e oferece não só respostas, mas estratégias bem definidas para superá-la. Essas estratégias são elaboradas e hegemonicamente difundidas.

As reformas educacionais fomentadas a partir do ano 2000, além de continuarem a sofrer as influências dos organismos multilaterais, passaram a sofrer fortes influências e intervenções diretas de organizações nacionais representantes diretas do grande capital financeiro nacional e internacional, tais como Itaú Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Fundação Lehmann e Todos pela Educação e Amigos da Escola. No caso da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, além da comissão instituída pelo Ministério da Educação com representantes de universidades, a sua formulação, promoção e divulgação contou com a participação direta do Movimento pela Base Nacional Comum, um aglomerado que reúne as entidades supra citadas, entre outras.

A criação da BNCC obedece a dispositivos postos na Constituição Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e constitui documento de caráter normativo cuja função é definir o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos e alunas, nas etapas da educação básica (Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), devem desenvolver. Tais aprendizagens tem como força motriz a questão das competências, um dos termos-chave identificador da racionalidade neoliberal. Assim, segundo consta neste documento:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8).

Assim sendo, a BNCC e a Reforma do Ensino Médio são dois exemplos de como a racionalidade neoliberal vem agindo sobre e através das políticas públicas brasileiras para a educação. A primeira realizou uma intervenção sobre os conteúdos ministrados em toda a educação básica; a segunda modificou significativamente a forma como se organiza o Ensino Médio. Sabe-se que o neoliberalismo opera fomentando a constituição de subjetividades que se veem constantemente em concorrência com os outros sujeitos, como se fossem empresas operando no mercado. Para que o sujeito neoliberal possa, então, ser constituído, se faz necessária outra forma de subjetivação, não mais com o objetivo único de produzir

mão-de-obra qualificada e dócil para o mercado, pois a racionalidade que opera na atualidade procura formar indivíduos concorrentes na vida familiar, amorosa, social, espiritual, acadêmica, profissional, etc. Para tal feito, recursos conceituais e objetivos de aprendizagem como as competências e habilidades se tornam essenciais.

Desse modo, na construção da BNCC, a sua última versão apresentou as competências e habilidades como objetos de aprendizagem, referenciando-as para os processos de ensino e avaliação. A história recente da educação brasileira já havia experienciado diretrizes curriculares que se assentavam nessas noções, presentes na LDB e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, mas assumem formas mais contundentes na BNCC, haja vista apresentar mudanças significativas e essenciais para a formação, no âmbito da escola, de sujeitos neoliberais. Em tese, os conteúdos são deslocados para segundo plano, tornando-se instrumentos para o desenvolvimento das competências e habilidades.

Uma leitura sem conhecimento de como opera o neoliberalismo, pode ser seduzida pela discursividade da nova base, pois as competências e habilidades dialogam em vários sentidos com os conteúdos historicamente trabalhados pelos docentes nas escolas da educação básica. Através do mecanismo da flexibilização curricular e da suposta autonomia dos estudantes, proporcionadas pela lei do novo Ensino Médio (BRASIL, 2018), o empreendedorismo, uma das mais importantes noções para a formação do sujeito concorrente, individualista e avesso às questões sociais e coletivas, torna-se eixo de aprendizagem da parte flexível do currículo, também chamado de itinerário formativo.

Desse modo, para concluírem o ensino básico, os estudantes precisam ter aulas fundamentadas e orientadas pelo empreendedorismo (BRASIL, 2018), independente do itinerário formativo que escolheram. Assim, um estudante que preferiu cursar o itinerário de humanas, vista como área que fomenta uma reflexão crítica da realidade, aprofundará seus estudos a partir de objetos de aprendizagem permeados pela noção de empreendedorismo.

A reforma do Ensino Médio possibilitou mudanças, como a entrada do poder privado no ensino público, a chancela dos novos termos de competências e habilidades presentes na BNCC e a retirada da obrigatoriedade de saberes considerados críticos e reflexivos na escola, como é o caso da sociologia e da Filosofia. Essa reforma abre nas escolas o espaço para a formação do sujeito neoliberal voltada para o empreendedorismo, pois a parte não obrigatória substituirá os saberes “desobrigados”, incluindo-os nos outros eixos que constituem a parte flexível (investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e o empreendedorismo).

A reforma do Ensino Médio também possibilitou às redes públicas firmar parcerias com empresas privadas que, somada a oferta de educação à distância, pode chegar nas mais distantes localidades do país. Além disso, a reforma definiu que o ensino da BNCC só pode chegar a 1800 horas-aulas da carga mínima de 3000 horas-aulas que o Ensino Médio deve ter. Destas, restariam 1200 horas para o itinerário, coincidentemente a carga horária de um curso técnico, que pode ter “entre 800, 1.000 e 1.200 horas, dependendo da respectiva habilitação profissional técnica” (BRASIL. MEC, [s.d.]).

A racionalidade neoliberal não fomenta, como já referido, a formação de sujeitos para a constituição de uma mera sociedade nova, com valores diferentes da anterior, mas a constituição de indivíduos que cooperam ativamente com a manutenção de uma lógica que mensura os lucros das grandes corporações,

reduz a potencialidade crítica e política dos sujeitos, além de criar mecanismos de exclusão e eliminação dos sujeitos através de uma lógica biopolítica (FOUCAULT, 2010). Neste contexto, a educação figura como instrumento essencial para a operacionalização da racionalidade neoliberal, já que por meio dela é realizada a abertura do espaço público para o poder privado e também para os processos de subjetivação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento deste artigo, inspiradas/os, principalmente, no pensamento de Michel Foucault, e sob a perspectiva da filosofia da educação, buscamos caracterizar o neoliberalismo e problematizar a formação do sujeito neoliberal no tempo presente. Assim, no primeiro tópico, descrevemos e tematizamos acerca da formação do sujeito da educação neoliberal, destacando conceitos pertinentes à racionalidade neoliberal, tais como processos de subjetivação, concorrência, empreendedorismo e o empresariamento de si. No segundo tópico, nos detivemos na descrição e análises sobre as reformas educacionais empreendidas no Brasil a partir da década de 1990, dando ênfase à LDB de 1996, aos Parâmetros Curriculares Nacionais, à BNCC e à Reforma do Ensino Médio.

Consideramos que a BNCC foi pensada e organizada, principalmente na sua terceira versão, como uma estrutura dura que, dissimulada na ideia de flexibilidade, traçam os caminhos que a escola deve seguir. Como afirmam Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 66), “A BNCC traz uma concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagem que [...] constituem-se em deveres de aprendizagem” e podem limitar as diversas experiências de aprendizagem possíveis.

No escopo deste artigo, ao assinalarmos os processos e os modos operacionalizados em vista da formação do sujeito neoliberal, consideramos importante destacar que esses sofreram críticas, e ainda sofrem, em sua implementação, mobilizando movimentos de resistências por parte de diversos sujeitos da educação.

Neste sentido, nos é possível afirmar a existência de movimentos de resistência alavancados por diversos coletivos de professores, a exemplo da ANPED, da ANFOPE, da ANPAE e do ANDES, entre outros, que tem tecido lutas contra a governamentalização da educação nos moldes da racionalidade neoliberal, e também de coletivos de estudantes, a exemplo do movimento desencadeado pelos estudantes paulistas em 2016.

Assinalamos, ainda, as lutas travadas no campo das disputas epistêmicas, no qual destacamos a grande produção de teóricos da educação e de outros campos das ciências humanas, em nível nacional e internacional, que se colocam de modo contrário à governamentalidade neoliberal, questionando-a em seus princípios, objetivos e consequências. Finalizando este artigo, asseveramos a nossa crítica à racionalidade neoliberal, assumindo a nossa concordância com a ideia expressa por Gallo e Mendonça (2020, p. 10) de que devemos reafirmar a escola como “o local privilegiado do cultivo de si mesmo, aberto para formas mais solidárias de vida, na contramão do empreendedorismo selvagem da filosofia e da forma de vida neoliberais”.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 23 mar. 2017. BRASIL.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEB. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 10/11/2018.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018. Atualiza as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf> Acesso em: 26 de out. 2020.
- BRASIL. MEC. **Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/cursos-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio>. Acesso em: 26 de out. de 2020.
- BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente; tradução Mario A. Marino, Eduardo Altheman C. Santos. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.
- CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Curricular Comum**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A NOVA RAZÃO DO MUNDO**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Memantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão; revisão da tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel. Pensar a escola como problema filosófico. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (Orgs.). **A escola**: uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.
- KLAUS, Viviane. Empresariamento da educação em tempos de capitalismo flexível: análise de parcerias escola/empresa no RS. **Revista Educação Unisinos**. Vol. 21(3), p.345-355, setembro/dezembro 2017.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.
- OLIVEIRA, Eduardo A. Moscon; FALK, Josilene E. W. Machado; CARVALHO, Michele Pires; GONÇALVES, Emerson N. da Costa. O discurso da autonomia na reforma educacional dos anos 90. **Cadernos de Política e Administração da Educação**, Vitória - ES, v. ano II, p. 43-52, 2000.

DIÁLOGO UNIVERSIDADE-SOCIEDADE: práticas sociais gestadas no âmbito da extensão universitária

Aparecida Carneiro Pires

Maria de Lourdes Campos

Maria Gerlaine Belchior Amaral

Raimunda de Fátima Neves Coêlho

INTRODUÇÃO

O presente texto objetiva discutir a interlocução entre a universidade e a sociedade ratificando esse intercâmbio como fator crucial para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade. Em função da abrangência inerente à temática focalizada, neste artigo, a abordagem far-se-á a partir de práticas sociais pensadas e efetivadas no âmbito da extensão universitária. Delimitando ainda mais o objeto posto em evidência, pontuaremos as práticas sociais vivenciadas no Programa de extensão universitária intitulado *Pedagogia Social: práticas educativas em contextos diversos*, realizado no período de 07 de maio de 2018 a 28 de dezembro de 2018, por docentes vinculadas ao curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande.

Quanto à estrutura do artigo, inicialmente será abordada a interlocução entre a universidade e a sociedade, na sequência serão pontuados aspectos inerentes à Pedagogia Social e Educação Social, em seguida, abordaremos a extensão universitária e seu contributo formativo e, por fim, registraremos aspectos vinculados ao Programa de extensão que promoveu uma interlocução entre universidade e sociedade ao desenvolver práticas educativas envolvendo sujeitos e contextos diversos.

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE: UMA INTERLOCUÇÃO NECESSÁRIA OU SUFICIENTE?

Compreender a relação entre universidade e sociedade nos convida a pensar: É uma condição suficiente? É uma condição necessária? Eis a questão. Na perspectiva de expressar o condicional dessa relação entendemos, então, que se trata de uma condição necessária que a universidade está para a sociedade, no sentido de favorecer o desenvolvimento das pessoas e dela própria.

É, pois, acreditando na educação e reconhecendo-a como assinala Hannah Arendt (2016, p. 189, grifo nosso) “[...] a educação está entre as atividades mais elementares e *necessárias* da sociedade humana, a qual não permanece nunca tal como é, mas antes se renova *sem cessar...*”, num movimento dialético do qual múltiplos sujeitos participam.

Assim, de modo institucional a universidade fomenta educação materializada nas práticas educativas vivenciadas a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão. Importante aqui registrar que a universidade brasileira padece os efeitos da política neoliberal que a põe numa situação cada vez mais difícil e complexa, pois lhe são feitas exigências cada vez mais amplas por parte da sociedade e do Estado e, ao mesmo tempo, são cada vez mais restritivas as políticas de financiamento das atividades que lhe são inerentes.

Em meio a essa crise que se intensifica na universidade, torna-se necessário resistirmos de modo a buscar um modelo de atuação mais ativo e autônomo, transformando seus processos de investigação, de ensino e de extensão. Nesse intuito, acreditamos que por meio da extensão universitária, é possível promover um significativo intercâmbio da academia com a sociedade, evidenciando as inter-relações posicionadas nesse espaço social.

Neste entendimento, a universidade não pode estar separada da sociedade e, suas crises, e impasses, têm que ser entendidos como uma expressão orgânica do que ocorre no movimento real da sociedade contemporânea onde as disputas de poder se intensificam sempre mais.

E, na condição de professores/as que têm como essência de seu exercício atividades intelectuais, reflexivas e críticas, nos apropriamos destas, reinventando-as a cada dia, resistindo sempre a uma educação como mercadoria e garantindo-a como direito social, concretizada na indissociabilidade do tripé ensino – pesquisa – extensão. (ANDES-SN, 2008).

Reafirmando a importância dessa indissociabilidade, Maria Cunha e Cecília Broilo (2012) nos esclarece sobre as múltiplas compreensões quanto ao conceito e sentido da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão na universidade, quando assim as caracteriza: *visão epistemológica e sua relação com as capacidades acadêmicas* – cuja centralidade está no exercício da pesquisa; *visão institucional e distribuição do conhecimento* – centra a concepção na instituição ao cumprir o dispositivo legal da relação da pesquisa, ensino e extensão; a terceira dimensão aponta para a *visão metodológica nas formas de produção do conhecimento* – a pesquisa como princípio metodológico; e, por último, a *visão política e de impacto social*.

Dessas quatro dimensões nos deteremos na *visão política e de impacto social*, pois, é nesta compreensão que nos encontramos para dialogar sobre a extensão universitária. Neste sentido, concordamos com o pensamento de Santos ao argumentar que:

Nela há uma expectativa de que a indissociabilidade tem como premissa a expectativa da superação das desigualdades sociais, pois envolveria a distribuição de bens culturais, expressando o papel da universidade na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ainda utópica, exigiria uma virada epistemológica e política que daria à *extensão um papel de destaque e centralidade na organização e distribuição do conhecimento acadêmico*. (SANTOS, 2010 *apud* CUNHA; BROILO, 2012, p. 202, grifo nosso).

É nessa direção que apostamos na qualidade da formação do estudante da educação superior, que, inevitavelmente, estará sempre atravessada pelos contextos históricos, culturais, ideológicos e

políticos. Porém, ressaltamos que quando os questionamentos impulsionadores da dúvida epistemológica decorrerem da base corrente da sociedade, teremos deste modo a extensão como ação promissora de processos educativos, “[...] a desenvolver as capacidades sociais dos estudantes, compreendidas pelas atitudes colaborativas, éticas e críticas incluindo os valores da cidadania, do compromisso público e da autonomia intelectual” (CUNHA; BROILO, 2012, p. 205).

Para tal é fundamental compreendermos e fomentarmos a interlocução entre universidade e sociedade, no sentido de chegarmos mais próximos daqueles que vivem em situação de vulnerabilidade social, de modo a enfrentar desafios e limites políticos, éticos, institucionais, religiosos, culturais e sociais, que se confrontam na relação da teoria-prática da extensão, diante da ambiguidade da legislação, das políticas públicas e das dificuldades que temos de transformar em projetos e práticas o princípio da indissociabilidade do ensino – pesquisa – extensão, mesmo em tempos de práticas presenciais e hoje, pela substituição do ensino presencial pelo ensino virtual (no ano 2020), em razão da pandemia Covid-19.

Apesar das contradições e dilemas da universidade contemporânea, não podemos perder de vista as possibilidades das marcas do mundo acadêmico, caracterizadas pela abertura, flexibilidade, capacidade de reflexão e de autorreflexão.

Desse modo, essas marcas recaem, especificamente, sobre a universidade pública, como uma instituição social assentada em seu caráter público, democrático e autônomo, em conformidade com a compreensão de Marilena Chauí (2003, p. 1) ao afirmar que “[...] desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições [...] e inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber.” Efetivamente, a universidade desempenha papel fulcral para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade.

No entanto, cabe pontuar que “[...] as transformações dos processos de globalização e internacionalização, apresentam à universidade, e, também, à sociedade uma situação desafiadora e complexa [...]” (ALMEIDA, 2012, p. 5), obrigando a todos a enfrentar o impasse vivido pelas universidades, uma vez que as políticas para a educação superior e também as políticas institucionais são atreladas aos determinantes externos nacionais e internacionais do mundo neoliberal.

Acrescentamos que nessa ótica, a sociedade globalizada impõe à universidade as maneiras de produzir conhecimento e trabalhá-lo na formação dos estudantes. Contrárias a isto, indagamos: É possível resistir à acentuada crise vivenciada pela universidade? O que fazer para não permitir a perda de sua legitimidade social?

Acreditamos que resta-nos compreender e defender essa “[...] instituição pluridisciplinar onde se cultiva o saber pela pesquisa, a formação pelo ensino e o serviço pela extensão” (CASTANHO, 2000, p. 36). Assim, retomando nossos escritos iniciais afirmamos que a interlocução entre a universidade e sociedade é uma condição necessária, visto que o papel da universidade é social.

Neste entendimento, discutiremos a seguir que a Pedagogia é social porque a Educação é social.

PEDAGOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO SOCIAL

A educação e suas práticas são construídas e vivenciadas em diversos espaços, tais como: na educação formal, informal e não formal. Dessa forma, precisamos compreendê-la como um conjunto, um processo complexo, multifacetado e integrado, que por diferentes modos contribui com a formação e o desenvolvimento humano.

É nessa perspectiva, que serão socializadas, neste artigo, experiências vivenciadas no âmbito da extensão universitária, as quais se efetivaram em espaços não formal. Para Maria da Glória Gohn:

as práticas da educação não formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, por meio de organizações sociais, movimentos, programas de formação social sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. (GOHN, 2016, p. 61).

Tomando como referência essa concepção sobre as práticas da educação não formal, buscamos compreender: existe inter-relação entre a Pedagogia Social e a Educação Social? De que modo? E de que forma? Tais questões nos instiga refletir sobre o entendimento de Coombs (1986 *apud* SEVERO, 2019) quando assinala que:

uma mesma experiência educativa pode ser escolar e não formal, como a implementação de um projeto de ócio para a juventude em contra turno escolar, assim como pode ser não escolar e formal, a exemplo da classe hospitalar. A educação é um processo complexo que se dinamiza em uma rede de espaços e tempos, institucionais ou não, em que mediações culturalmente significativas criam possibilidades de formação de pessoas. (COOMBS, 1986 *apud* SEVERO, 2019, p. 108).

Diante desse cenário educativo e diverso, nosso entendimento corrobora com a perspectiva de José Leonardo Severo, ao afirmar que:

as práticas educativas fora da escola não implicam deslegitimar a função social da escolarização, mas reconhecer que a essa função se atrelam objetivos e possibilidades em um marco histórico e cultural específico. A escola não é a única instituição responsável pela formação humana, visto que as possibilidades de ensinar e aprender que estão na base das dinâmicas sociais contemporâneas residem na articulação integradora de experiências formativas que se dão em diversos tempos e espaços sociais. (SEVERO, 2019, p. 100).

Nos dias atuais, a Pedagogia Social vem abrangendo novos espaços e contextos, enquanto área de atuação do pedagogo, desenvolvendo aprendizagens e partilha de informações e saberes, a partir de uma dimensão pedagógica socioeducativa que está não só direcionada às questões que se referem à escolarização, mas também e, sobretudo, à formação integral do sujeito. Maria Stela Graciani ressalta que:

a Pedagogia Social instiga a capacidade se sonhar com uma realidade mais humana, menos feia e mais justa, [...] suscita a reflexão e ação junto aos excluídos, respeitando e validando suas histórias pessoais de subsistência e sobrevivência como representações que denunciam a crueldade da realidade social, tendo em vista a sua promoção político-social (GRACIANI, 2014, p. 20-21).

Partindo desse pressuposto, a Pedagogia Social precisa ancorar-se em práticas educativas de cunho social relevante, as quais sejam ativas, autônomas, emancipatórias e interdisciplinares e, fundamentar-se a partir de teorias científicas consistentes e conhecimentos plurais, oferecidos nos currículos de formação em Pedagogia, os quais poderão ser acessados pelo ensino, pesquisa ou extensão universitária.

Tais elementos basilares da Pedagogia Social exigem compromisso ético, no sentido de formar para a cidadania, para as relações sociais, para a vida em seus aspectos político, moral e crítico. O pedagogo social, nesse âmbito, caracteriza-se enquanto profissional que planeja de forma intencional, articula e colabora para o desenvolvimento de ações socioeducativas em espaços não escolares.

As experiências vivenciadas na extensão universitária, no âmbito do Programa assinalado no início do texto, contribuíram de modo efetivo, com os sujeitos envolvidos: alunos de graduação extensionistas, orientadora, coordenadora, crianças, adolescentes e adultos. Esse processo de experiências e práticas educativas possibilitaram momentos significativos de interação, trocas de saberes, produção de conhecimentos, publicação do artigo intitulado “A extensão universitária e a vivência da Pedagogia Social: a experiência do Centro de Formação de Professores em Cajazeiras-PB”, submetido à Revista UFG. E, ainda, a organização de um livro que teve por título *Pedagogia Social: um horizonte educativo para contextos diversos (2018)*.

Consideramos relevante pontuar que a referida prática extensionista está alinhada à concepção, diretrizes e princípios da extensão na Educação Superior Brasileira, de acordo com a Resolução de nº 7, do Ministério da Educação:

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (BRASIL, 2018, p. 1-2).

Nesta perspectiva, o Programa de Extensão universitária “Pedagogia Social: práticas educativas em contextos diversos” vislumbrou atender todos estes princípios elencados pelas Diretrizes que apresentamos acima.

O Programa foi composto por seis Projetos que se realizaram em quatro municípios distintos (Cajazeiras-PB, Sousa-PB, Santa Helena-PB e Ipaumirim-CE). Teve como coordenadora geral a Professora Dra. Maria Gerlaine Belchior Amaral. A coordenação dos Projetos ficou a cargo de três docentes, a saber: Professora Dra. Maria de Lourdes Campos, Professora Dra. Aparecida Carneiro Pires e pela Professora Dra. Raimunda de Fátima Neves Coêlho. O referido Programa teve o propósito de contribuir com a formação dos graduandos do curso de Pedagogia do CFP/UFCG, oportunizando uma experiência extensionista em Pedagogia Social, bem como promover a interlocução da universidade com a sociedade ao desenvolver práticas educativas em espaços diversos.

Estas concepções são defendidas e corroboradas pela Resolução nº 02/2004 da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Campina Grande:

Art. 2º A extensão é uma atividade acadêmica que se constitui como um processo educativo, artístico-cultural, científico e tecnológico, que se articula com o ensino e a pesquisa, de forma indissociável. §1º As atividades de extensão devem contribuir para a formação acadêmica do aluno, priorizando a interação de saberes, viabilizando a relação social transformadora entre a Universidade e a sociedade, e as demandas que apresentam relevância social. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2004, p. 1).

No que concerne à metodologia usada no Programa, em seus seis projetos, esta pautou-se pela ludicidade e interatividade, por buscar aproximar cada vez mais a universidade e a comunidade e vice-versa, almejando por meio de diferentes linguagens construir aprendizagens, a partir de um processo crítico-reflexivo, na perspectiva de aperfeiçoar a formação dos (as) graduandos (as) de Pedagogia através de vivências de práticas sociais interdisciplinares, semanais, com as crianças, abordando as diferentes áreas do conhecimento, a saber: Matemática, Língua Portuguesa, História e Geografia, Artes e Ciências, desenvolvidas através de ludicidade, por meio de leituras, contação de história, produção textual, desenhos, jogos educativos, dinâmicas, músicas, entre outras.

Nas práticas educativas eram trabalhados valores humanos e espirituais também com exposições e discussões que suscitasse o respeito, justiça, a solidariedade, sobretudo, o amor ao próximo, propondo sempre uma interlocução com um ensino ético pautado na promoção do desenvolvimento humano, cognitivo, emocional e espiritual das pessoas atendidas, configurando-se como um instrumento de exercício de cidadania para mulheres, crianças e adolescentes que, de certo modo, encontravam-se em situação de vulnerabilidade social.

Nesse sentido, esta experiência com a extensão através da Pedagogia Social permitiu que tanto docentes quanto discentes assumissem um compromisso **ético de formar para a cidadania, relações sociais e para a vida, contemplando os aspectos** político, moral e crítico, contribuindo sobremaneira para a formação dos graduandos do curso de Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Educação (UAE), do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande-CFP/UFCG. Segue a descrição dos projetos que integravam o Programa.

O projeto 01 - **Pedagogia Social: a interlocução entre espiritualidade e educação** sob a coordenação da Profa. Dra. Aparecida Carneiro Pires foi desenvolvido na igreja Nossa Senhora da Conceição, em Felizardo-CE, distrito de Ipaumirim-CE. Objetivou compreender os fundamentos teóricos e práticos da Pedagogia Social; vivenciar ações que promovam a socialização e potencializem o desenvolvimento cognitivo e, também desenvolver práticas educativas que contribuam para reflexão e consolidação dos valores humanos, tais como: solidariedade, respeito, cuidado com o outro, generosidade, amor, justiça, diálogo, entre outros.

O projeto 02 - **Pedagogia Social: a contribuição do pedagogo ao desenvolvimento cognitivo dos residentes no Centro de atenção à Criança e ao Adolescente (CCA) em Cajazeiras-PB** sob a coordenação da Profa. Dra. Maria de Lourdes Campos aconteceu na Casa de Acolhimento às Crianças que estão sob Medida Protetiva, na cidade de Cajazeiras-PB. Objetivou compreender os fundamentos teóricos e práticos da Pedagogia Social; vivenciar ações que promovessem a socialização e potencializasse o desenvolvimento motor, emocional, cognitivo e o raciocínio lógico matemático das crianças e adolescentes residentes no CCA e, ainda, desenvolver práticas educativas que contribuíssem para reflexão e consolidação dos valores humanos, tais como: solidariedade, respeito, cuidado com o outro, generosidade, justiça, diálogo, entre outros.

O projeto 03 - **Pedagogia Social: a interlocução entre a música e a educação** sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Gerlaine Belchior Amaral era realizado na própria residência de uma graduanda do curso de Pedagogia - prática que se efetivou durante todo o ano de 2018 e objetivou com-

preender os fundamentos teóricos e práticos da Pedagogia Social - Ampliar os conhecimentos músico-vo-
cais; favorecer o desenvolvimento cognitivo a partir da musicalidade e, ainda, proporcionar uma formação
humana articula aos princípios éticos de respeito, justiça e solidariedade para com o próximo.

O projeto 4 - **Pedagogia Social: educação e valores humanos** sob a coordenação da Profa. Dra.
Aparecida Carneiro Pires desenvolveu-se na Igreja Matriz de Santa Helena. Objetivou estimular as habilida-
des de leitura e interpretação de textos e a resolução de problemas com a utilização de jogos e brincadeiras;
despertar nas crianças o gosto pela leitura e escrita com vários gêneros textuais; trabalhar a Matemática
com ludicidade; usar a arte como auxílio para o desenvolvimento cognitivo das crianças nessas disciplinas;
valorizar o conhecimento próprio da criança, a fim de expandi-lo, além de procurar desenvolver a criança
em atividades que promovam seu bem-estar físico, social e espiritual.

O projeto 05 - **Práticas socioeducativas com crianças e adolescentes residentes no Centro
de Acolhimento Credente Vides em Sousa-PB**. Coordenadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Campos
foi desenvolvido com residentes do Centro de Acolhimento Credente Vides, na cidade de Sousa-PB. Ob-
jetivou compreender os fundamentos teóricos e práticos da Pedagogia Social; desenvolver atividades que
promovessem uma relação fundamentada nos valores éticos e morais das crianças residentes do Centro
de Acolhimento Credente Vides; promover a diversidade cultural e direitos humanos através do lúdico e,
também contribuir com o desenvolvimento cognitivo e humano das crianças.

O projeto 06 - **Passageiras vítimas da violência: de seus espaços diversos para o Centro de
Referência de Atendimento à Mulher (CRAM Susane Alves em Cajazeiras-PB)**. Coordenadora:
Profa. Dra. Raimunda de Fátima Neves Coêlho foi desenvolvido no Centro de Referência de Atendimento
à Mulher (CRAM). Objetivou fomentar práticas educativas com mulheres vítimas da violência, de modo
a intervir a partir de suas singularidades; caracterizar o perfil das mulheres violentadas; vivenciar oficinas
psicopedagógicas para superação de seus conflitos pessoais e coletivos, de modo a humanizar-se; discutir
itinerários humanos-inumanos, vivências injustas, porém, resistentes de sujeitos coletivos - as mulheres e
ainda, ressignificar as formas de resistência no convívio com esse coletivo, tendo em vista a superação do
medo, na perspectiva de anúncio e denúncia.

As ações desenvolvidas por este Programa foram fundamentadas na pedagogia freireana e na Peda-
gogia Social, concebendo a educação como instrumento político, uma prática de liberdade e, fundamen-
talmente, um instrumento eficaz de transformação social. Assim, promoveu-se uma interlocução da univer-
sidade com a sociedade por meio da vivência de práticas socioeducativas em espaços diversos atendendo
grupos sociais que de alguma forma encontram-se em situação de vulnerabilidade social.

A extensão universitária é uma forma concreta de interlocução da universidade com a sociedade.
Demonstra compromisso social com os problemas que estão no seu entorno e desempenha papel relevante
ao contribuir com a formação dos graduandos, oportunizando-os constituírem-se como profissionais da
educação competentes e comprometidos com as causas sociais. Consoante com esta perspectiva a Resolu-
ção nº 04/2009, da Universidade Federal de Campina Grande, preconiza:

Art. 2º Incentivar a participação de alunos de graduação em atividades de extensão da UFCG, na
perspectiva da melhoria da formação acadêmica. Parágrafo único. Os alunos de pós-graduação só
poderão participar na condição de voluntários.

Art. 3º Estimular o desenvolvimento da criatividade na busca da socialização de saberes, aprimo-
rando o processo formativo de profissionais enquanto cidadãos.

Art. 4º Viabilizar a relação transformadora entre a universidade e a sociedade, priorizando as
demandas de relevância social, com o intuito de melhorar as condições de vida das comunidades
beneficiadas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2009, p. 1).

CONCLUSÃO

A efetivação do Programa de extensão em Pedagogia Social, materializado por meio dos seis pro-
jetos anteriormente descritos, constituiu-se numa ação concreta de interlocução entre a universidade e a
sociedade. Tal entendimento decorre das múltiplas experiências vivenciadas, as quais permitiram articu-
lar teoria e prática, propiciando de maneira efetiva a possibilidade de a universidade cumprir seu papel
social por meio da extensão universitária, partilhando saberes, informações, conhecimentos e experiên-
cias socioeducativas em contextos diversos.

Nessa interlocução com outros contextos, diferentes sujeitos foram alcançados pela ação extensio-
nista, a saber, crianças, jovens, mulheres. Pessoas que, à época do Programa, encontravam-se em situação
de vulnerabilidade social. Consolidando-se, assim, um efetivo diálogo dos estudantes e professoras do
curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores com pessoas da comunidade externa à univer-
sidade.

Os extensionistas voluntários, colaboradoras e bolsistas do projeto compartilharam concretamen-
te seus saberes científicos, acadêmicos e pedagógicos para grupos sociais externos à universidade. Pessoas
as quais realmente necessitavam de tais saberes, havendo de fato, uma interlocução promissora entre a
universidade e a sociedade. Outrossim, a prática extensionista faz cumprir a exigência do Plano Nacional
de Educação (2014-2024) o qual estabelece dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a
graduação em programas e projetos de extensão universitária.

Desse modo, O Programa de extensão em Pedagogia Social contribuiu no itinerário formativo dos
discentes, no que concerne a construção de uma identidade docente eivada pela formação humana e pro-
fissional, a última de natureza demasiadamente complexa e tão defendida no tempo presente.

Cabe ressaltar que as experiências vivenciadas no decurso deste Programa confirmam que a par-
ticipação dos graduandos em ações extensionistas é algo imprescindível para uma formação acadêmica
mais qualificada capaz de ampliar a visão sobre a profissão do/a pedagogo/a, para além da docência no
âmbito escolar alcançando, também, os espaços não escolares. Reiteramos o desenvolvimento nas três
dimensões: pessoal, intelectual e política dos envolvidos no Programa.

Assim, a extensão universitária, de modo particular destacando-se as práticas educativas em Pe-
dagogia Social, possibilitou aos envolvidos experiências humanizadoras. Foi esse o sentimento partilhado
pelos partícipes do Programa. Para além da dimensão humana, pontuamos também a contribuição à com-
petência acadêmica, isso porque, de modo individual e coletivo, estudamos, pesquisamos, partilhamos
saberes e produzimos academicamente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do Professor no Ensino Superior: Desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Cadernos de textos do 28º Congresso** [imagem eletrônica] Mensagem recebida de secretaria@andes.org.br. Acesso em: 26 nov. 2008.

ARENDDT, Hannah. A crise na educação. *In: Entre o passado e o futuro*. [Tradução de Mauro W. Barbosa]. São Paulo: Perspectiva, 2016, p. 178-199. (Debates ; 64 / dirigida por Jacob Guinsburg).

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2020.

CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. A universidade entre o sim, o não e o talvez. *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia. (Orgs). Pedagogia universitária: A aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000. p. 13-48.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped, n. 24, 2003, p. 5-15. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da; BROILO, Cecília Luiza. (Orgs). **Qualidade da Educação Superior: Grupos investigativos em diálogo**. Araraquara, SP: Junqueira & Maria, 2012.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal nas instituições sociais. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.18, n. 39. Set/dez, 2016, p. 59-75. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3615>. Acesso em: 15 dez. 2020.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social**. São Paulo: Cortez, 2014.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Os lugares teóricos das práticas educativas para além da escola: educação não escolar, não formal, social. *In: SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; POSSEBON, Elisa Gonsalves (Orgs.). Fundamentos e temas em pedagogia social e educação não escolar*. João Pessoa: Editora UFPB, 2019, 244p. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/view/587/608/3115-1>. Acesso em: 10 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Conselho Universitário. Resolução nº 02/2004, de 7 de dezembro de 2004. Regulamenta as atividades de extensão da Universidade Federal de Campina Grande e dá outras providências. Campina Grande: Conselho Universitário, 2004. Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res_15022004.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Conselho Universitário. Resolução nº 04/2009, de 16 de dezembro de 2009. Fixa normas para o Programa Institucional de Bolsas de Extensão da UFCG – PROBEX. Campina Grande: Conselho Universitário, 2009. Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res_15042009.pdf. Acesso em: 18 dez. 2020.

PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES ESCOLARES DAS CRIANÇAS DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

Francisca Janaide Torres Rogério

José Rômulo Feitosa Nogueira

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO EDUCATIVO DA CRIANÇA

A família tem papel relevante na vida da criança, é ela que deve educá-la para a vida em sociedade, suprir suas necessidades e ensinar-lhe os valores. A família representa o primeiro suporte na construção de uma boa estrutura social da criança, é nela que os primeiros relacionamentos são determinados como modelos para, mais tarde, se expandirem nas mais diversas relações sociais (CREPALDI, 2017).

Por sua vez, a escola é a instituição que tem a função de socializar o saber sistematizado, o conhecimento elaborado e a cultura erudita (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Ela se propõe a formar pessoas críticas, as quais analisam o contexto social em que vivem, que valorizam o conhecimento e que buscam transformação social (CREPALDI, 2017).

Família e escola são instituições socializadoras com papéis específicos, consideradas agentes que “[...] compartilham a tarefa de preparar os sujeitos para a vida socioeconômica e cultural” (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 102).

Como normatização das responsabilidades sociais na formação cidadã no território brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, no Art. 29, especialmente em relação à Educação Infantil, estabelece que a escola “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996).

A sociedade em geral também tem suas responsabilidades com a formação educativa dos seus membros. No Brasil, isto está assim determinado pela Constituição Federal de 1988, no Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2015).

No entanto, é frequente escutar comentários de professores (as) de que muitas crianças ingressam na escola com deficiências em suas habilidades e em seus conhecimentos básicos, os quais deveriam ser desenvolvidos no ambiente familiar e no meio social externo à instituição escolar. Assim, tais crianças precisam aprimorar na escola aspectos do processo de desenvolvimento que se encontram defasados em suas estruturas, com isso, aumentando as responsabilidades atribuídas ao meio escolar.

Esse acúmulo de encargos da escola na educação da criança, por vezes é afetado pela ausência da família no acompanhamento e na estimulação da realização das atividades escolares pela criança. Docentes e discentes ficam sobrecarregados, os primeiros pelo aumento de funções e os outros pelas atividades extras que precisam cumprir para alcançar o nível de desenvolvimento adequado.

Quando a família não mantém a parceria compartilhando responsabilidades com a escola, esta deve buscar conhecer a realidade de seus alunos (CREPALDI, 2017) no intuito de sensibilizar a família para se envolver na proposta escolar, passando a dar o apoio necessário à criança, tanto em casa ajudando nas tarefas escolares, quanto na escola com uma frequência maior nos eventos em geral.

Uma das melhores formas de se atingir a família é através dos próprios filhos. É importante que a escola envolva o aluno em todas as atividades realizadas por ela, de maneira que o mesmo tenha clareza daquilo que lhe é proposto. “Desta maneira, o próprio filho terá argumentos para ajudar os pais a compreender a proposta da escola” (VASCONCELOS, 1989, p. 80). MOLLO-BOUVIER (2005, p. 393) corrobora com essa ideia ao afirmar que a concepção interacionista da noção de socialização “implica que se leve em conta a criança como sujeito social, que participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade”.

Enquanto instituição educacional, a escola se organiza formalmente para exercer o seu papel educativo, mas nessa organização está incluída a participação da família. Trata-se de uma parceria com objetivo claro de contribuir com o crescimento da criança em todos os seus aspectos, com prevalência do fator cognitivo. “A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo” (PAROLIM, 2003).

À medida que vai se construindo a relação entre família e escola, envolvendo todos os atores sociais que participam dela, surge no contexto educacional o conceito de ‘comunidade de práticas’, no qual a aprendizagem ocorre a partir do modo como as pessoas compreendem e exercem os seus papéis (LACASA, 2007, p. 408).

Quando não existe harmonia nas ações de ensino da família e da escola, ocorrem descontinuidades no processo de aprendizagem. Um dos motivos para isso acontecer é porque “em casa, as crianças aprendem de forma natural e em contextos reais onde suas atividades têm uma utilidade e uma funcionalidade imediatas. Ao contrário, na escola, a aprendizagem é formal, deliberada, consciente e não supõe um contexto imediato de uso” (LACASA, 2007, p. 408).

Com o exposto acima, fica evidente que a aprendizagem está ligada não apenas ao conhecimento, mas a um conjunto de práticas sociais e de valores que se associam a ela. O conhecer torna-se mais significativo quando é construído nos diferentes ambientes educativos, desde que tenha sintonia entre as ações, cada um cumprindo o seu papel. É fundamental que família e escola se disponham em contribuir,

juntamente com a criança, para que o desenvolvimento desta seja construído de maneira integral, ou seja, em todos os aspectos, sob a tutela de responsabilidades distintas e complementares.

AÇÕES EDUCATIVAS DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

A COVID-19 se caracterizou como pandemia e causou transformações nos diversos setores em todos os lugares da Terra. Mesmo se tratando de uma questão de saúde pública, afetou o planeta nos mais diversos aspectos, com consequências econômicas, políticas, sociais e, também, educacionais (VIEIRA; RICCI, 2020, p. 1)

Com o avanço da doença, o isolamento social foi determinado como uma das medidas de prevenção e proteção. As escolas foram fechadas e as aulas presenciais foram suspensas, tendo o ensino à distância como alternativa para dar continuidade ao ano letivo de 2020. No Brasil, o Conselho Nacional de Educação (CNE) sugeriu que estados e municípios buscassem soluções para

[...] minimizar a necessidade de reposição presencial de dias letivos, a fim de permitir que seja mantido um fluxo de atividades escolares aos estudantes enquanto durar a situação de emergência. [...] autorizou os sistemas de ensino a computar atividades não presenciais para cumprimento de carga horária de acordo com deliberação própria de cada sistema (ESTRELLA; LIMA, 2020, p. 1).

As escolas, que estavam estruturadas para realizar aulas presenciais, tiveram que se adaptar às aulas remotas, via internet. Novamente, o CNE entrou em ação com o objetivo de orientar estados, municípios e escolas quanto às práticas a serem adotadas enquanto vigorassem as normas para conter o avanço da doença. Assim, foi listada uma série de atividades não presenciais que poderiam ser utilizadas pelas redes de ensino.

Diante dessa nova realidade educacional, a participação da família passou a ser imprescindível para o desenvolvimento escolar da criança, tendo em vista que as atividades de ensino e de aprendizagem passaram a ser realizadas em casa com o apoio dela e de acordo com as orientações dos professores. Para formalizar as atividades e definir papéis e limites de seus agentes, o CNE sugeriu que

[...] as redes de ensino e escolas orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças. No entanto, as soluções propostas pelas redes não devem pressupor que os “mediadores familiares” substituam a atividade do professor. As atividades não presenciais propostas devem delimitar o papel dos adultos que convivem com os alunos em casa e orientá-los a organizar uma rotina diária (ESTRELLA; LIMA, 2020, p. 2).

Vieira e Ricci (2020, p. 3) alertaram que, enquanto durasse o regime especial de atividades não presenciais, seria inviável “tratar os assuntos da mesma forma como se estivessem sendo trabalhados em sala de aula, sem adequações didático-metodológicas. São diferentes tempos, diferentes espaços, ambientes diferentes de aprendizagem”. Desse modo, família e escola precisaram aprimorar a sintonia entre si para que houvesse melhor entendimento e maior participação de ambas as partes, contribuindo assim para obtenção de resultados satisfatórios nas aprendizagens das crianças.

Para encontrar a melhor forma de adaptar as aulas e as atividades à realidade dos alunos, os professores precisaram conhecer melhor a situação de cada estudante e de suas famílias. As condições en-

contradas, financeiras e sociais, foram diversificadas. Umas favoráveis ao trabalho remoto e outras apresentando inúmeras dificuldades. Isso exigiu dos professores um olhar mais cauteloso para tentar atender a todos com o mínimo de prejuízo na aprendizagem das crianças. O quadro encontrado mostrou que

[...] enquanto algumas crianças têm acesso às tecnologias de ponta, possuem acesso ilimitado à internet e recebem em casa o apoio dos pais/responsáveis, tantas outras ficam à margem deste processo, seja pela falta de equipamento tecnológico adequado em casa, seja pelo fato de os responsáveis dedicarem-se a outras preocupações, seja por estes não terem a formação escolar adequada para orientá-los em relação à realização das atividades ou, ainda, por situações de extrema pobreza e vulnerabilidade social (VIEIRA; RICCI, 2020, p. 3).

Em relação à formação dos pais, Moreira e Silva (2015, p. 5) reforçam que “o nível de escolaridade dos pais influencia na formação educacional dos filhos de forma constante. [...] dependendo da estrutura da família, ela terá ou não disponibilidade para exercer seu papel de educadora na vida do filho”.

Em face dessa situação, foi necessária uma avaliação cuidadosa da realidade de cada aluno para implantar meios de melhor atendê-los, respeitando as particularidades e com foco no desenvolvimento e na aprendizagem de cada um. Mais do que nunca, o momento exigiu uma maior união entre escola e família. Resistências aconteceram de ambas as partes, porém, aos professores coube a iniciativa de não deixar que houvesse descontinuidades no crescimento dos alunos, principalmente no aspecto cognitivo.

As atividades educativas durante a pandemia, além de exigir dos docentes, planejamento e mediação competente de um profissional com formação específica, também exigiu a capacidade de motivar os estudantes para que se engajassem aos processos de aprendizagem. Quanto aos pais, mesmo recebendo orientações adequadas eles “não conseguem promover esta motivação de modo que seus filhos sejam independentes e autodeterminados para aprenderem, o que dificulta a realização das atividades e a aprendizagem em casa” (VIEIRA; RICCI, 2020, P. 4).

Desse modo, a nova forma de ensino apresentou certas dificuldades para se efetivar. Especialmente no Brasil, essas adversidades são mais acentuadas devido ao uso tímido das tecnologias nas redes de ensino: desconhecimento dos programas, pouca experiência dos alunos e profissionais com as ferramentas de ensino remoto, como também, a falta de um ambiente familiar que compreenda e promova o aprendizado online (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Outro fator agravante a ser considerado no planejamento das atividades, destacado também pelo Todos Pela Educação (2020), é o fato de que 33% das famílias brasileiras não tem acesso à internet e tem como uma das causas o alto custo dos aparelhos e das mensalidades. Um dos motivos é o alto custo dos aparelhos e das mensalidades e outro é a falta de conhecimento para usar computadores. Para amenizar essas dificuldades, várias ações de caráter emergencial ao acesso à internet foram realizadas nos três níveis de governo, como também a utilização de outras formas de ensino a distância, como o envio de materiais impressos, com as devidas orientações às famílias.

ESTUDO

A partir de comentários de professores (as) do ensino fundamental, em relação a algumas famílias que não acompanhavam os filhos nas tarefas escolares e isso dificultava o trabalho da escola, conseqüentemente, prejudicando a aprendizagem das crianças, surgiu o interesse em compreender quais as motivações para tais atitudes acontecerem. Com o advento da pandemia do COVID-19, o foco passou a ser como a família e a escola exerceram os seus papéis para que os processos de ensino e de aprendizagem não sofresse solução de continuidade durante o período de isolamento social.

Trata-se de uma pesquisa exploratória, realizada na cidade de Umari – CE, distante 323 quilômetros da capital Fortaleza, com uma população estimada em 7.665 habitantes, tem vinte e três escolas municipais, uma estadual e duas particulares. Os sujeitos foram doze docentes que trabalham e residem na referida cidade, sendo seis de escolas públicas e seis de escolas particulares, todos atuando no Ensino Fundamental.

A partir do questionamento sobre a preparação das famílias para acompanhar as crianças nas atividades escolares e como elas estavam se empenhando nesse processo durante as aulas remotas, foi possível elaborar o objetivo geral: Conhecer como os docentes do Ensino Fundamental percebem a capacidade das famílias em contribuir com a aprendizagem escolar das crianças durante a pandemia do COVID-19.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário aplicado entre os meses de setembro e outubro de 2020. A sistematização e a interpretação dos dados realizou-se por meio da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979).

RESULTADOS

Um dos questionamentos foi sobre como os sujeitos explicavam a dedicação mais intensa que algumas famílias demonstraram no acompanhamento das atividades propostas pela escola às crianças durante a pandemia do COVID-19. As respostas a esse questionamento apontam como principal motivo, tanto em relação às famílias com filhos em escolas públicas quanto em escolas particulares, a vontade dos pais de verem os filhos aprenderem e se desenvolverem na vida, de terem um futuro promissor.

As famílias com filhos em escolas particulares, de acordo com os sujeitos, demonstraram ser mais dedicadas do que as famílias com filhos em escolas públicas no acompanhamento das crianças nos trabalhos remotos durante a pandemia, inclusive no apoio emocional. A maior disponibilidade de tempo e o compromisso com a escola foram as principais justificativas para isso ocorrer.

Os docentes investigados disseram que as famílias de escolas públicas que mais se dedicaram foram aquelas que apresentaram condições financeiras mais favoráveis, com disponibilidade de equipamentos de informática e de acesso à internet.

Foi observado também pelos sujeitos que no outro extremo das famílias de escolas públicas, aquelas com condições financeiras desfavoráveis, havia uma preocupação em se prejudicar no benefício do Programa Social Bolsa Família, caso os filhos não tivessem êxito no ensino remoto.

Outro questionamento solicitou dos sujeitos que eles apontassem possíveis explicações para a não participação ativa de algumas famílias no acompanhamento aos filhos em suas atividades escolares durante a pandemia do COVID-19. Os motivos apresentados foram referidos tanto para famílias com filhos em escolas públicas quanto particulares. Para eles, são famílias que não valorizam os estudos como caminho de melhorar de vida, que não demonstram interesse no progresso dos filhos, que não assumem sua parcela de responsabilidade no acompanhamento da vida escolar de seus filhos, alegando não gostar e nem ter tempo.

Outra representação dos professores em estudo foi que as famílias que menos acompanham a trajetória escolar das suas crianças, com um leve destaque mais acentuado para as famílias com filhos que estudam em escolas públicas, são aquelas de condições financeiras desfavoráveis, que não possuem equipamentos de informática adequados e nem dispõem de acesso à internet.

Os docentes ainda citaram que as famílias que participam menos são as que não têm preparo didático e nem costumam acompanhar os filhos em suas atividades escolares e não sabem utilizar os recursos de mídia em aulas remotas.

Houve destaque para famílias de escolas particulares que não acreditam em aulas remotas e nem tem boa comunicação com a escola e acham os professores despreparados para realizarem aulas remotas.

Outra questão buscou identificar as características das famílias que demonstraram mais empenho no acompanhamento das atividades escolares dos filhos durante o ensino remoto.

Em conformidade com a concepção dos sujeitos, as famílias são assim compreendidas em relação aos pais e mães: média de idade entre vinte e cinco e trinta e cinco anos; renda familiar entre um e dois salários mínimos; grau de escolaridade concentrado entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; a maioria residente na zona urbana. Dentre os doze sujeitos interrogados, onze citaram a mãe como familiar que acompanha a criança nas aulas remotas. O pai foi citado sozinho em uma resposta e noutra em parceria com a mãe. Irmão ou irmã foi citado em uma resposta em parceria com a mãe. Os sujeitos disseram ainda que, aproximadamente entre dez e quinze por cento dessas famílias recorreram ao reforço escolar. Por fim, para os docentes, o acesso à internet e a disponibilidade de equipamentos adequados por parte da maioria das famílias, foi fundamental para facilitar a comunicação entre família e escola e, conseqüentemente, o acompanhamento das crianças nas atividades escolares.

Ao serem questionados sobre os graus de dificuldades apresentados pelas famílias para contribuir com a educação das crianças de forma remota durante a pandemia, os sujeitos caracterizaram essas famílias como as que mais padecem por causa das dificuldades financeiras, que não dispõem de pessoas com capacidades educacionais para auxiliar as crianças nas aulas remotas e por terem problemas de acesso à internet.

CONSIDERAÇÕES

Durante o isolamento social causado pela pandemia da COVID-19, a responsabilidade da família com a educação dos filhos tornou-se maior, pois as tarefas escolares necessitaram mais intensamente da participação da família com a devida orientação dos professores.

Foi possível observar que o ensino remoto é uma alternativa viável, especialmente, para aquelas famílias que têm condições financeiras melhores e dispõem de aparatos tecnológicos suficientes. Já para as famílias com condições adversas, a ajuda governamental é imprescindível.

O ensino por meio de plataformas de internet, embora caracterizado com coisa nova na prática educativa, pode ser considerado como algo que apenas não vinha sendo explorado, pois os recursos tecnológicos existem, mas as pessoas em geral, incluindo alunos e professores, não estão preparadas para fazer uso deles com presteza.

Apesar das consequências negativas da pandemia para a educação, o ensino remoto possibilitou uma maior aproximação entre família e escola, com isso, a oportunidade para que ambas percebessem que elas podem e devem contribuir significativamente com a aprendizagem das crianças, nos momentos de crise e, principalmente, após ser reestabelecida a dinâmica das aulas presenciais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1979.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério das comunicações, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n. - antes de 9394/96. Brasília. MEC 1996.

CREPALDI, Elaise Mara Ferreira. A importância da família na escola para a construção do desenvolvimento do aluno. *In: XIII Congresso Nacional de Educação, 2017, Maringá-PR. Anais*. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25972_13983.pdf. Acesso em 16 de setembro de 2019.

ESTRELLA, Bianca; LIMA, Larissa. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 09 out. 2020.

LACASA, Pilar. Ambiente familiar e educação escolar: a interseção de dois cenários educacionais. *In: COOL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (orgs). Desenvolvimento psicológico e educação*, vol. 2: psicologia da educação escolar, pp. 403-419. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOREIRA, Magna da Silva Costa; SILVA, Marcelo Gomes da. Relação família-escola: peculiaridades, divergências e concordâncias no processo ensino-aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 15, Ed. 24, Dez. 2015. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/24/relao-familia-escola-peculiaridadesdivergencias-e-concordancias-no-processo-ensino-aprendizagem>. Acesso em 11 de out de 2020.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391- 403, Maio/Ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302005000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 de ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200005>.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: interseções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, Jan/Mar. 2010. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166X2010000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 de set. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>.

PAROLIM, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Livro da 5ª Jornada de Educação do Norte e Nordeste. Fortaleza, 2003, p.91-99.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota técnica. **Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da covid-19**. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266. Acesso em 09 out.2020.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 1989.

VIEIRA, Letícia; RICCI, Maíke C. C. A educação em tempos de pandemia: soluções Emergenciais pelo mundo. **Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina - OEMESC**. Editorial abril/2020. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL___Let_cia_Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf.

A CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DOCENTES

Heloísa da Silva Ferreira

Luisa de Marillac Ramos Soares

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade. As crianças matriculadas nesta modalidade são mediadas de forma a se tornarem sujeitos de direitos, capazes de viver e conviver em sociedade, usando com liberdade e autonomia, a criatividade, para se constituir, no mundo, enquanto pessoa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) asseguram as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças com práticas pedagógicas que, tem em seus eixos norteadores as interações e as brincadeiras, que lhes garantam experienciar o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, por meio das experimentações e do contato com o novo, respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos, dentre os quais a criatividade encontra-se inserida.

No que tange a esta temática, destaca-se como sendo uma das capacidades que os seres humanos possuem para viver, levando o homem a modificar a sua realidade para atender as suas necessidades (OSTROWER, 2001). É um dos aspectos trabalhados em creches e pré-escolas, com o intuito de que a criança seja um sujeito criativo, capaz de solucionar problemas e livre para exprimir seus sentimentos e opiniões na coletividade.

O incentivo para esta pesquisa surgiu de uma reflexão sobre quão à criatividade estava presente no contexto de formação educacional, e sobre como as práticas educativas podem potencializar o seu desenvolvimento nas crianças. Ostrower (2001) ilustra que a criatividade vai muito além das artes, dos traços perfeitos e cores complementares; ela transcende os horizontes; está nas ciências, na física, na literatura, na tecnologia; está presente em todos os locais, em todas as áreas de atuação humana.

Utilizou-se do método indutivo para buscar respostas às indagações travadas por meio de uma entrevista semiestruturada, aplicada a 32 professoras da Educação Infantil municipal da cidade de Cajazeiras – PB. Tal método deriva de questões que se originam de um âmbito mais particular para o geral, partindo de fenômenos cuja causa o indivíduo sente a necessidade de explorar. “O método indutivo pro-

cede inversamente ao dedutivo: parte do particular e coloca a generalização como um produto posterior do trabalho de coleta de dados particulares” (GIL, 2008 p.10). O método indutivo nunca põe uma verdade absoluta, pois, pode se modificar ao longo do tempo.

Durante a realização da pesquisa conseguiu-se obter as respostas para os objetivos propostos, ao mesmo tempo, confirmar a hipótese que foi levantada, de que as professoras da Educação Infantil da cidade de Cajazeiras – PB, que participaram desta pesquisa, concebem a criatividade como essencial ao desenvolvimento da criança, tendo em vista que para estas os processos criativos, com ou sem intencionalidade, integram todo o desenvolvimento infantil.

BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

O pensamento voltado para educação de crianças entre zero a seis anos em creches e pré-escolas no Brasil remete-se ao final do século XIX e início do século XX. Sua inspiração está originada nos países da Europa Ocidental, tendo as principais questões motivacionais, o surgimento eminente de uma economia capitalista, da luta das mulheres para estarem inseridas no mercado de trabalho e da urbanização que se instalava com o processo de industrialização da época.

Por conseguinte, “foram criados os primeiros ‘asilos’, as primeiras creches para os filhos das classes menos favorecidas, que funcionavam como ‘depósitos’ de crianças para que as mães pudessem trabalhar.” (ALVES, 2011, p.02). As construções dos locais onde iriam ficar as crianças, filhos/as dos trabalhadores, tinham em suas especificidades o cuidado, em extensão aos cuidados familiares.

Estas instituições mudavam de propostas de acordo com a classe social que a criança pertencia. Como afirmam Nunes, Corsino e Didonet (2011), as instituições que foram pensadas para as crianças da época possuíam uma distinção que levava em consideração os fatores econômicos das suas famílias. As creches que foram construídas para os filhos de mães trabalhadoras, crianças desamparadas, órfãs ou abandonadas, tinham um caráter assistencial e higienista, os atendimentos nessas instituições geralmente visavam o cuidado físico, saúde e alimentação. De acordo com Kuhlmann Jr (2000, p.14) “A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades”.

Deste modo, falar sobre a educação assistencialista é falar sobre a manutenção de uma classe social, tendo em vista que os mais afortunados utilizavam as creches e pré-escolas como uma forma de conservação do poder. Não visavam uma educação que pudesse levar aquelas crianças, filhos/as do proletariado, a ascenderem socialmente. Todavia, para as crianças da elite, cujos pais eram donos de fábricas ou faziam parte da população privilegiada, foram pensados os Jardins de Infância, que se diferenciavam das creches e asilos da época. Os Jardins tinham um caráter educacional inspirado na concepção froebeliana, visualizando a criança em seus vários aspectos do desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo, e estimulando-as por meio das atividades lúdicas, do movimento e da autoexpressão. (NUNES; CORSINO

E DIDONET, 2011).

A este respeito Barbosa (2006, p.15) afirma que

[...] finalmente a história luta por creches e pré-escolas, que engendrada por diferentes movimentos sociais, tomou grandes proporções, e os governos – principalmente aquelas que se instalaram pós-abertura políticas – realizaram investimentos para a ampliação do direito à educação das crianças.

Tais investimentos resultaram em discussões voltadas para a educação das crianças menores, surgindo no cenário nacional uma criança sujeito de direitos.

Todo esse movimento permitiu que se construísse uma visão de criança mais ampla que a de menor, concebendo-a como cidadã; não mais a um problema, mas a uma pessoa, sujeito de direitos; não mais fracionada em áreas independentes – físico, social, afetivo, cognitivo – mas um ser indivisível que requer, para ser compreendida e adequadamente atendida, atenção integral (NUNES, CORSINO; DIDONET, 2011).

A essa criança também foi concedida o direito à criatividade, principalmente, por instituições de Educação Infantil que tem no seu Projeto Pedagógico o respeito às múltiplas linguagens no seu cotidiano.

A CRIATIVIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos primórdios os homens procuravam formas de sobreviver em um ambiente hostil e adverso, procurando atribuir sentidos, significados e criando artifícios para atender as necessidades de sua existência. Por muitas vezes, depararam-se com problemas, e por meio de elementos ideacionais, formulavam respostas para solucionar suas necessidades (OSTROWER, 2001).

Neste processo de significação e compreensão iniciam-se os pensamentos criativos em seu discurso. A citada autora ressalta que, durante a busca de ordenação e de significação reside a profunda motivação humana de criar. Para ela, a criatividade,

[...] É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse ‘novo’, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar (OSTROWER, 2001, p. 9)

Faz-se necessário lembrar que a palavra criatividade deriva do verbo *creare* que quer dizer originar, gerar, formar. Carrega em sua origem a transformação e inovação, surgindo com as atividades mentais que se operam a partir de exercícios cognitivos e sensoriais (CAVALCANTI, 2006). A criatividade está presente nos seres humanos, a partir da primeira infância, as crianças já carregam consigo o desejo de criar e dar significado aos que estão a sua volta.

Dar significado a algo é inerente do Ser, desde a sua tomada de consciência ele já tenta fazer associações que facilitem a sua concepção de mundo, faz parte da criação dar significado às coisas (OSTROWER,

2001). Logo, o homem só consegue satisfazer seus desejos e necessidades se, consigo, tiver a criatividade, afirma Cavalcanti,

O desejo e as necessidades são os elementos despoletadores dos processos criativos, sejam de ordem fisiológica, afetiva, de segurança, de prestígio, estética ou de excelência. Somos sujeitos marcados pela falta, pela inconclusão e tal acontece não somente por factores emocionais, mas também neurofisiológicos e sociais (Id., 2006, p. 90).

Desta maneira, todo o pensamento criativo terá um resultado, tendo em vista que a criatividade é fruto de um desejo e necessidade. No final, busca-se sempre um produto para satisfazer as necessidades dos indivíduos. Estas, impulsiona o homem a modificar o que está a sua volta para atender suas demandas. Como corrobora Calvacanti,

Criar é uma actividade complexa na medida em que envolve várias capacidades, nomeadamente das áreas: cognitiva (simbolização, representação, associação, analogia, comparação, memória, evocação, registro, abstracção, imaginação, fantasia, raciocínio, retenção da informação, previsão, ‘motricidade’); afectiva (emoção, sentimento, afecto desenvolvidos a partir das relações intra e inter-pessoal – intersubjectividade); social (contextos familiar, escolar, comunitário, grupal) (CAVALCANTI, 2006, p.91).

Criar, envolve várias capacidades humanas, e, portanto, se torna difícil estabelecer uma definição, pois não daria conta de abarcar toda a sua complexidade, tendo em vista que durante a criação envolvem-se aspectos subjetivos, singulares de cada pessoa, como os desejos e sentimentos que podem ser expressos por meio das artes, poesias, da reinvenção intelectual, filosófica, material, cultural e social.

A criatividade por muitas vezes é vista como algo incomum que acontece nas entrelinhas dos pensamentos, simbolizando o ato de liberdade das amarras que os prende. No discurso de Cavalcanti (2006, p.90) ao afirmar que “O criativo assume, portanto, a identidade do louco, do artista e da criança ao entregar-se aos impulsos de criação e ao lançar-se na realização do futuro”, infere-se que estes indivíduos no momento de criação, se libertam para poder experienciá-la e vivenciá-la.

A este respeito Fleith e Alencar (2005, p. 85) salientam que “O processo criativo pode envolver uma maneira original para produção de ideias incomuns, combinações diferentes ou transformação de uma ideia já existente.” Ostrower a associa com as artes mostrando que é necessário transformar esse pensamento, como diz a autora,

O vício de considerar que a criatividade só existe nas artes deforma toda a realidade humana. Constitui uma maneira de encobrir a precariedade de condições criativas em outras áreas de atuação humana, por exemplo, na da comunicação, que hoje se transformou em meros meios sem fins, sem finalidades outras do que comerciais (Id., 2001, p.39).

A criatividade, para a citada autora, não deve possuir uma associação limitada às artes plásticas, ela é um aspecto que o homem possui para viver e o que movimenta a vida do Ser, estando presente em todas as suas interações. Fleith e Alencar (2005) acrescentam que a criatividade está intrinsecamente no nosso dia-a-dia, e podem ser distribuídas em quatro categorias: pessoa, produto, processo e ambiente. “As definições que focalizam a pessoa incluem três aspectos: características cognitivas, traços de personalidade e experiências durante o desenvolvimento [...]” e ainda “[...] criatividade é o resultado de um grande sistema de redes sociais, domínios de cultura e campos (ou instituições sociais)” (Id., 2005, p. 85-87). Desta forma, é algo que se constrói na individualidade, com base nas experiências e realidade do indivíduo, es-

pecialmente da criança que frequenta a Educação Infantil.

Na infância, a criança busca dar sentido e significado aos episódios que ocorrem em seu entorno, que contribuem para o desenvolvimento de suas capacidades motoras, cognitivas, sociais e afetivas. A escola, a família e a sociedade são importantes nessa descoberta do novo. As relações com o meio propiciam o seu desenvolvimento (BESSA; MACIEL, 2016). Por conseguinte, durante a Educação Infantil, para a contribuição do desenvolvimento integral da criança, deve-se ter como foco principal as interações, manipulações e explorações no ambiente.

Fleith e Alencar (2005, p.86) ressaltam que “O ambiente pode afetar a produção de algo novo, bem como sua aceitação. O estudo do indivíduo não é suficiente para explicar o fenômeno da criatividade.” Assim, é preciso olhar atentamente para os processos criativos das crianças, buscando sempre respeitar e estimular suas especificidades de forma a potencializar seu pensamento; para que isso aconteça é necessário um ambiente que se proponha a estimular a criatividade.

Para que um ambiente seja propício ao processo de estimulação da criatividade, faz-se necessário:

(a) alocar tempo para o pensamento criativo, (b) recompensar ideias e produtos criativos, (c) encorajar o aluno a correr riscos, (d) aceitar o erro como parte do processo de aprendizagem, (e) possibilitar aos alunos imaginar outros pontos de vista, (f) propiciar oportunidades para a exploração do ambiente e questionamento de pressupostos, (g) identificar interesses, (h) formular problemas, (i) gerar múltiplas hipóteses e (j) focalizar em ideias gerais ao invés de fatos específicos (STERNBERG, 2003, apud FLEITH; ALENCAR, 2005. p. 87).

Os professores/educadores, ao focar na criatividade como um elemento facilitador na hora da aquisição de conhecimentos, permitirá que a criança tenha um ambiente de aprendizado e de liberdade criativa. A criação sem repressão das formas, contribui para que as crianças articulem seus pensamentos como lhes convém até chegar ao produto final que desejam.

Espera-se que uma sociedade justa e equilibrada respeite o direito de crescer plenamente de cada criança, de cada indivíduo ou grupo e possibilite instâncias de aprendizagens significativas e a criação de produtos que dignifiquem a vida e engrandeça a necessidade de se criar o futuro, reinventar a realidade, tal como fazem os poetas, jardineiros da palavra mundo (CAVALCANTI, 2006, p.96).

Nesta perspectiva, durante a Educação Infantil, espera-se que os professores/as estejam cientes das definições de criatividade, para que oportunizem pensamentos/produções das crianças, sem repressão nem opressão das diversas formas criativas, tampouco a sua redução específica ao campo das artes. Em consonância ao exposto é que se direcionaram esforços, na pesquisa de Conclusão do Curso de Pedagogia, para entender como as professoras das creches e pré-escolas pública da cidade de Cajazeiras – PB concebem a criatividade na Educação Infantil.

A PESQUISA

Antes de iniciar a coleta de dados, pediu-se permissão à Secretária de Educação do Município e

conversou-se com cada diretor/a das Creches e Pré-escolas, deixando com cada participante, a autorização da Secretária e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, devidamente assinado pela orientadora, com dados para contato, e todas as especificações necessárias da pesquisa. Estabeleceu-se o compromisso quanto ao sigilo do seu nome e da Creche, para isso, quando necessário, utilizou-se pseudônimos nas identificações dos relatos.

No que diz respeito aos instrumentos de coleta de dados, utilizou-se um questionário sociodemográfico (contendo sete perguntas que ajudaram a conhecer os participantes da pesquisa quanto ao sexo, faixa etária, estado civil, escolaridade, tempo de magistério e tempo na educação infantil) e uma entrevista semiestruturada aplicadas a 32 docentes da Educação Infantil das quatro creches e pré-escolas urbanas do município de Cajazeiras – PB. A coleta ocorreu entre 07 a 23 de outubro de 2019 totalizando 13 dias úteis.

Verificou-se que o universo docente nas quatro creches pré-escolas, da zona urbana do município de Cajazeiras, é totalmente feminino. Quanto ao estado civil tem-se 21 casadas, oito solteiras e três divorciadas. No que diz respeito à faixa etária, encontram-se entre 25 a 59 anos de idade, com maior percentual entre 40 a 49 = 14 (44,8%), como descrito a seguir: 24 a 29 = 03 (9,6%); entre 30 a 39 = 05(16%); 40 a 49 = 14 (44,8%) e 50 a 59 = 10 (32%). Com relação ao vínculo trabalhista 24 são do quadro efetivo, sete contratadas e uma se diz ocupar cargo comissionado.

O tempo de magistério destas docentes varia entre menos de um ano (3,2%) a 36 anos. O maior percentual está entre 20 a 29 anos (15 = 48%) de magistério. Especificamente na Educação Infantil varia entre menos um ano (3,12%) até 29 anos. O maior percentual localiza-se entre 10 a 16 anos (14 = 46,87%). Em se tratando da formação acadêmica, 32 docentes atendem o que determina o Art. 62 da LDB (BRASIL, 1996):

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

Ou seja, das 32 docentes, 23 possuem graduação em Pedagogia, quatro graduação em outro Curso (História, Geografia, Letras- língua Portuguesa), três o curso técnico pedagógico e uma é graduanda em Pedagogia. Ainda sobre a formação, é necessário destacar que dentre as professoras que possuem o curso de Pedagogia, uma tem mestrado; oito tem especialização em Psicopedagogia; uma em Gestão e Planejamento; uma em Práticas Interdisciplinares; seis em Metodologia de Ensino; uma em Educação Inclusiva; uma em Psicanálise e outra tem Administração Escolar.

A entrevista contribuiu para elucidar algumas práticas cotidianas que despertam a atenção de quem as presenciam, e que para o leigo ou aquele profissional que não compreende o que é ser professor/a de Educação Infantil, entende como atividades sem intencionalidade e objetividade. Iniciou-se a entrevista com a pergunta: O que é criatividade para você? Dentre as respostas, criatividade é **criar e inventar; dom; inovar; imaginação; renovar; técnica do improviso e inserir o lúdico**. Com maior frequência, 12 professoras concebem criatividade como *criar e inventar* coisas novas, dentre elas destacamos quatro falas:

Criar inventar coisa nova e ter a capacidade de transformar e de agir em certas situações com criatividade (Raimunda)

Pra mim é a partir do que eu vejo das crianças, que do nada eles criam uma coisa fantásti-

ca, pode ser um palito, pode ser um paninho pode ser qualquer coisa que eles pegam, dali eles usam a imaginação. (Telma)

Criatividade é você pegar o nada e transformar em tudo, porque você, quem é professor a gente não espera não, a gente faz, o professor não pode ser do improviso ele tem que ter o plano A, B, C, D a gente tem que trabalhar nessa forma. (Francisca)

É você pegar um tema ou até mesmos um problema e fazer dele um material para desenvolver a aprendizagem do seu aluno e o seu crescimento como profissional (Leticia)

A priori, as quatro professoras em seus discursos utilizaram de um sinônimo para relatar o que seria criatividade: *inventar*, que conforme o dicionário Aulete (2004) é criar, descobrir algo novo. Esta definição *inventar* diferencia da que foi estudada nos escritos de Ostrower (2001, p.135): “Inventar e criar não são iguais. Não se trata de tentar demarcar fronteiras para a experiência humana [...] a mera inovação não engaja a totalidade sensível e inteligível do indivíduo a ponto de sempre o reformular em sua conscientização de si mesmo.” O inventar é meramente criar algo novo, que por muitas vezes não carrega a essência do Ser que o criou.

A criatividade é basicamente o ato de poder dar forma a algo novo, que está presente em qualquer área de atuação humana, sendo o ato criador, por conseguinte, a capacidade de compreender, de relacionar, ordenar, configurar e significar. (OSTROWER, 2001).

Já para Torrance (1965) mencionado por Fleith e Alencar (2005) a criatividade é um processo de se tornar sensível a problemas, deficiências e lacunas no conhecimento; identificar a dificuldade; buscar soluções, formulando hipóteses acerca das deficiências; testar e retestar essas hipóteses; e, finalmente, comunicar os resultados. Vygotsky (2012) explana que qualquer ato humano que dá origem a algo novo é referido como um ato criativo, independentemente do que é criado: pode ser um objeto do mundo exterior ou uma construção da mente ou do sentimento que vive e se encontra apenas no homem.

Consequentemente, por não conseguir estabelecer uma definição, estigmatiza-se à criatividade, principalmente no que diz respeito ao que está presente na Educação Infantil. Ainda nessa mesma questão, um das professoras responde que:

[*Criatividade*] É você ter o dom de criar as coisas. (Valentina).

Ao consultar novamente o dicionário Aulete (2004) verificou-se que “dom” significa qualidade inata; é dádiva, presente dado por alguém. Associar dom a criatividade é comumente presente na literatura. Alencar (1986) explica que tal associação existe desde a primeira metade do século XX.

Uma dessas ideias era que a inteligência se aplicava a qualquer pessoa, ao passo que a criatividade, acreditava-se, era uma prerrogativa de apenas alguns poucos privilegiados. Esta era vista como um dom divino, presente em apenas um grupo seletivo de sujeitos, supondo-se que nada poderia ser feito no sentido de incrementá-la no indivíduo (Id., 1986, p.13).

A criatividade como um dom também foi identificada em outros relatos durante a entrevista, quando se perguntou: Para você, é possível ensinar a criança a ser criativa? Duas professoras responderam:

[...] parece que já tem delas que nasce com o dom da criatividade (Tereza)

Eu acho que já vem deles, é nato, mas aí a gente dá algumas tecnicazinhas [...] mas é da criança mesmo já vem da criança [...]. (Neide)

Observa-se que as docentes apontam a criatividade como um dom, limitando assim sua percepção sobre a amplitude do conceito. “Nas crianças, a criatividade se manifesta em todo seu fazer solto, difuso, espontâneo, imaginativo, no brincar, no sonhar, no associar, no simbolizar, no fingir da realidade e que no fundo não é senão o real. Criar é viver para a criança” (OSTROWER, 2001 p.127).

Os processos criativos podem ser estimulados. “O que a criança vê e ouve constitui deste modo os primeiros pontos de apoio para a sua criatividade futura” (VYGOTSKY, 2012 p.47). O meio ao qual o indivíduo está inserido, família, escola e sociedade são ambientes propícios para estimular as características criativas das crianças. Tais conhecimentos por parte dos profissionais da Educação Infantil são extremamente salutares no processo criador e criativo das crianças com os adultos que contribuem para seu desenvolvimento; das crianças com outras crianças no processo de socialização; das crianças com elas mesmas no processo de autoidentificação.

Outra evocação emitida pelas entrevistadas é a de transformação. Conforme Ostrower (2001) todo processo de elaboração e desenvolvimento abrange um processo de transformação em que a matéria, que orienta a ação criativa é transformado pela ação, portanto, a partir do momento em que o homem transforma algo que já existe ele coloca um pouco da sua essência no produto. Sendo assim, a criatividade pode ser concebida por dois vieses, o de transformação de algo já existente e o de criação de algo novo.

O cérebro não é apenas um órgão que se limita a conservar e reproduzir a nossa experiência passada, ele é igualmente um órgão combinatório, que modifica criativamente e cria, a partir dos elementos da experiência passada, novas situações e novos comportamentos (VYGOTSKY, 2012, p.24)

É relevante destacar que a criatividade não pode ser somente considerada apenas como transformação uma vez que o homem estaria parado em um ciclo sem fim, deste modo é necessário para a existência do homem, que ocorra a criação do novo, para que possa manter em si o interesse pelo futuro e inovação da sociedade.

Ao ser inquirida sobre considerar-se criativa, Carmem, professora entrevistada, diz:

Eu me considero, até demais, porque assim, não levando somente para a questão da arte, mas criatividade não é só arte. Isso, quando eu sento para planejar, a gente senta com aquele objetivo: vou fazer esse planejamento! Mas vem fluindo coisas que até a gente desconhece. Fui eu quem fiz! Isso pra mim é criatividade, é como eu faço. Eu me acho criativa por isso. (Carmem)

Levando em consideração o que foi exposto podemos perceber que a entrevistada possui conhecimentos prévios do que seria criatividade e sobre a amplitude que o conceito tem, não a limitando a uma área ou um fazer específico.

Tentar definir a criatividade enquanto processo e sistema aberto é abarcar, de certa maneira, toda a complexidade que envolve o ser humano nas suas mais variadas dimensões, pois se estamos marcados pela falta, também, estamos recompensados pela capacidade simbólica de poder representar os nossos desejos de maneira plural e sempre nova, o que está estreitamente relacionado com o ser criativo que somos (CAVALCANTI, 2006, p.91)

Arriscar-se defini-la como algo específico deixaria de lado a subjetividade presente no processo criativo, tendo em vista que quando se cria ou se inventa colocam-se os desejos e conhecimentos no material criado, desta forma a criatividade é despertada por meio dos nossos anseios (OSTROWER, 2001).

Por último, embora não menos importante, três professoras expressaram conteúdos referentes à sua concepção de criatividade, os quais se permitem inferir que a **técnica do improviso** se faz presente nas suas práticas docentes, vejamos:

Você se depara com uma situação que não é corriqueira, não é comum, você vai ter que desenrolar para moldar. (Lúcia)

Tudo é criatividade tudo que a gente bola, que sai da gente é criatividade, né? a gente tá criando tipo... uma contação de história que a gente... como eu posso dizer? Quando a gente adapta uma historinha já é uma criatividade, uma atividade assim de pintura já outra coisa diferente que eles gostam. Pra mim, isso é criatividade. (Milena)

É tudo que no momento desperta na gente, eu pelo menos sou assim eu faço meu plano de aula, mas quando eu estou em sala de aula eu crio uma atividade do momento. (Alessandra)

Infere-se por meio de suas falas que as professoras lidam com a criatividade como algo não previsto no plano de aula, o que as levam a improvisar quando necessário. Sobre isto, chama-se a atenção o que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) a respeito dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, que divididos em competências: *Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se*, faz-se parte da rotina de Creches e Pré-escolas. Ainda, atribui intencionalidade por parte dos educadores nas atividades realizadas, para que seja possível promover, verdadeiramente, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Portanto, o planejamento tem a funcionalidade de sistematizar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelas professoras, possibilitando o estímulo necessário nas crianças de Educação Infantil para a criatividade, em promoção ao desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta temática surgiu diante da inquietação em saber como as docentes das Creches e Pré-escolas concebiam a criatividade, tendo como mola propulsora para a investigação, vivências próprias durante nosso percurso educacional, e estudos realizados na graduação.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar como as professoras das Creches Pré-escola pública, da cidade de Cajazeiras – PB concebiam a criatividade na Educação Infantil; durante o desenvolvimento da pesquisa conseguiu-se apreender os sentidos e significados que as docentes atribuíam à criatividade. Na sua concepção criatividade é **inventar, inovar, imaginar, renovar, inserir o lúdico, técnica do improviso**, dentre outras que foram trabalhadas durante a análise dos dados. Uma das concepções que chamou atenção foi a de ser um **dom**. Para elas, a criatividade seria inata à criança, e assim concebendo, negligencia a possibilidade de que pode ser estimulado por meio de atividades, mediadas, pelas docentes na Educação Infantil, e conseqüentemente, fundamental estar presente nos planos de aula.

Ainda, nos objetivos específicos, buscou-se identificar como as docentes inserem a criatividade no planejamento pedagógico. Estas relataram que se concretizava por meio de *brincadeiras, contação de histórias, realização de desenhos livre, música e pinturas*. Em seguida, questionou-se a frequência e intensidade em que as docentes trabalham a criatividade com as crianças. A maioria (27) insere a criatividade subjetivamente no seu plano de aula, sugerindo atividades lúdicas (brincadeiras, exploração de espaço, das cores e formas), as demais (cinco) quando possível.

Durante a realização da pesquisa conseguiu-se obter as respostas para os objetivos propostos. A hipótese que foi levantada: as professoras das creches pré-escola pública da cidade de Cajazeiras – PB concebem a criatividade na Educação Infantil como essencial ao desenvolvimento da criança, foi confirmada, tendo em vista que estas buscam visualizar os processos criativos como parte do desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M. L Soriano de. Criatividade e ensino. **Psicologia ciência e profissão**. V. 6, N. 1, Brasília, 1986. <https://doi.org/10.1590/S1414-98931986000100004>
- ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Revista Aleph**, INSS 1507-6211. ano V, N° 16, Novembro de 2011. DOI: <https://doi.org/10.22409/revista-leph.v0i16.39049>
- AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro. 2004.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto alegre: Artmed, 2006.
- BESSA, Larissa Aparecida Silva; MACIEL, Rosana Mendes. A Importância da Psicomotricidade no Desenvolvimento das Crianças nos Anos Iniciais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 01, Vol. 12, p. 59-78. Dezembro de 2016. ISSN: 2448-0959.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Brasília: MEC, SEB 2010. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12579:educacao-infantil>
- BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei ° 9.394. Secretaria da Educação, Brasília, 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- CAVALCANTI, Joana. A criatividade no processo de humanização. **Revista Saber (e) Educar** 11 | 2006 | 89-98. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931986000100004.
- FLEITH, Denise de Souza, ALENCAR Eunice M. L. Soriano de. **Escala sobre o Clima para Criatividade em Sala de Aula**. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jan-Abr 2005, Vol. 21 n. 1, p. 85-091.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- KUHLMANN JR, Moisés. **Histórias da educação infantil brasileira**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo:

Revista Brasileira de Educação, n.14, 2000.

NUNES Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes. 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Imaginação e Criatividade na Infância: Ensaio de Psicologia**. Lisboa, Portugal. 2012.

ENSINO REMOTO: UM OLHAR SOBRE A ESCOLA E A PRÁTICA DOCENTE

Maria Janete de Lima

INTRODUÇÃO

Diante da situação mundial vivenciada, decorrente da pandemia da COVID-19, as instituições de ensino do país suspenderam as atividades presenciais no final do mês de março de 2020. A decisão das redes pública e particular de ensino ancora-se nas recomendações das autoridades sanitárias como a Organização Mundial de Saúde (OMS), que classifica o isolamento social como o principal meio de enfrentamento da pandemia.

Partindo dessa realidade, pode-se questionar como têm se efetivado o ensino remoto na escola e a acessibilidade do educador a esse modelo de ensino; e como o ensino remoto e o educador têm se apropriado dessas abordagens metodológicas.

As questões relacionadas ao uso das tecnologias da informação e da comunicação no meio escolar são objeto deste estudo. Neste texto, a expressão “ensino remoto” constitui-se numa metodologia que se efetiva através do uso das tecnologias digitais.

O termo “inovação em educação” revelou uma necessidade urgente para a escola, uma vez que os processos tradicionais de ensino e aprendizagem já não atendem mais às demandas da sociedade em tempos de ensino remoto. A escola, nessa perspectiva, precisa de mudanças, pois, os alunos já mudaram o seu modo de interagir com o conhecimento.

O presente trabalho teve como objetivo geral estudar as práticas docentes e a acessibilidade ao ensino remoto na pandemia da COVID-19. Como objetivos específicos: i) investigar a utilização e adequação das tecnologias da educação para o ensino e gestão escolar; ii) descrever as metodologias inovadoras e recursos digitais disponíveis para tornar as aulas mais motivadoras e produtivas; e iii) identificar junto aos educadores a acessibilidade da escola para o ensino remoto.

Para alcançar os objetivos propostos, o estudo se caracterizou como uma pesquisa qualitativa de tipo exploratória, baseada em um estudo de caso (YIN, 2005), como estratégia de pesquisa que analisa um fenômeno real considerando o contexto em que está inserido e as variáveis que o influenciam. As estratégias podem ser usadas para analisar um indivíduo, um grupo social, uma instituição ou uma política pública, por exemplo. É uma forma de pesquisa utilizada principalmente nas áreas sociais, humanas e da saúde.

Para análise dos dados, por se tratar de um contexto socioeducacional, compreendeu-se a reali-

dade estudada de forma holística e, portanto, uma análise qualitativa dos achados, considerando a compreensão do fenômeno e tendo como contribuição a contextualização do mesmo, dentro das limitações de generalizações e universalidade de conhecimentos.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede de ensino público. A metodologia de coleta de dados foi um questionário aplicado a seis profissionais de educação, sendo uma gestora e cinco professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal do alto sertão paraibano. Os dados foram coletados na última quinzena de julho de 2020.

O texto está organizado em duas partes. A primeira parte apresenta a análise de contribuições de teóricos sobre formação, práticas pedagógicas e ensino remoto no contexto das Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC) e os recursos educacionais digitais. Para a compreensão do tema e tomando especificamente as produções que remetem ao ensino remoto, tecnologias na educação e educação em tempos de mudança, as reflexões tiveram como base os autores Almeida (2004), Behar (2009), Chartier (2014), Coll e Monero (2010) e Filatro (2018).

Na segunda parte são apresentadas as discussões sobre a realização do trabalho docente numa análise sobre essa prática através da *visão, competências, infraestrutura tecnológica e recursos educacionais* existentes na escola e a acessibilidade ao ensino remoto. Nas considerações finais, retomam-se algumas compreensões acerca das impressões destacadas pelas docentes no contexto do acesso e uso dos recursos digitais na escola.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE E A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Neste tópico apresenta-se as contribuições de teóricos sobre formação, práticas pedagógicas e ensino remoto, contextualizando as expressões “Tecnologias da Comunicação e Informação (NTIC)”, “recursos educacionais digitais” e “ensino remoto”.

As práticas de leitura e escrita nas telas digitais têm sido objeto de vários estudos no mundo contemporâneo. Chartier (2014), por exemplo, alerta a vivência com as novas tecnologias, “sendo ao mesmo tempo uma revolução da modalidade técnica da produção do escrito, uma revolução da percepção das entidades textuais e uma revolução das estruturas e formas mais fundamentais dos suportes da cultura escrita” (CHARTIER, 2014, p. 24).

Ainda sobre o tema, nas pesquisas realizadas por Coll e Monero, as abordagens inovadoras e tecnológicas são observadas como positivas na escola. Os autores asseguram que:

A modificação das relações entre estudantes e os conteúdos e as tarefas de aprendizagem se renovam, novas formas de relações entre docentes e conteúdo, a interação entre docentes e estudantes se refaz, a atividade conjunta na sala de aula se renova, configurando novos espaços de trabalho e aprendizagem (2010, p. 21).

Semelhantemente, ao se analisar os ambientes digitais e seus programas, aplicativos e bases inte-

rativas, uma preocupação relevante deve ser no tocante às relações interpessoais, considerando a relação tradicional entre educador e educando. O movimento de ensino invertido de construção da aprendizagem, de cima – professor – para baixo – aluno –, constituir-se-á em movimento horizontal entre professor-aluno, educador-educando, baseado em trocas de conhecimento.

Sobre isso, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, 2018) trata do desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais, de forma transversal, em todas as áreas do conhecimento e em diversas competências e habilidades, com objetos de aprendizagem variados, como retrata a competência geral n. 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018a).

As metodologias apresentadas a seguir devem ser compreendidas como um recorte dentro das possibilidades para um novo cenário educacional. Essas alternativas metodológicas de ensino devem atender as instituições de ensino e os educadores que têm por opções fazer o levantamento das possibilidades concretas de cada escola e rede de ensino.

O ensino híbrido é um modelo que mescla o ensino presencial em sala de aula entre professor e grupo de alunos, com o estudo autônomo do aluno por meio de tecnologias digitais sob a mediação do educador (BRASIL, 2018b). Ainda nessa perspectiva, tem-se a abordagem da aprendizagem por problemas, que propõem aos estudantes tarefas relacionadas à resolução de desafios, problemas, requerendo deles autonomia e capacidade de trabalhar colaborativamente.

Segundo Almeida (2004), esses recursos, na sua maioria, são de acesso gratuito e livre, chamados de *Recursos Educacionais Abertos* (REA), possibilitando à escola pública a efetivação do ensino remoto. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) abriga conteúdos e atividades pedagógicas *on line*, podendo ser usado como apoio de aulas presenciais ou para tarefas de casa, para ministrar disciplinas semipresenciais ou a distância.

Os recursos educacionais digitais são recursos disponíveis *on line* e apoiam a prática pedagógica dentro e fora da sala de aula, a exemplo de imagens, vídeos, jogos, animações, *softwares* de simulação, entre outros programas de computação.

Na parte seguinte, desenvolveu-se uma apreciação sobre os dados obtidos na aplicação dos questionários, a fim de se compreender o uso e acesso das tecnologias digitais na escola na qual se efetivou o estudo.

BREVE ANÁLISE SOBRE VISÃO, COMPETÊNCIA, INFRAESTRUTURA TECNOLÓGICA, RECURSO EDUCACIONAL E A PRÁTICA DOCENTE

Para a coleta de dados foram delimitadas cinco categorias, as quais orientaram a análise e ordenaram a construção do texto. Cada elemento permitiu a análise de um determinado conjunto de fenômenos e fez sentido apenas no corpo deste estudo como definição ou conceito utilizado pelo grupo pesquisado.

As características comuns que estão relacionadas ao tema em estudo foram denominadas de *visão, competências, infraestrutura tecnológica e recursos educacionais*.

Como já mencionada, a metodologia de coleta de dados foi um questionário aplicado a seis profissionais de educação, sendo uma gestora e cinco professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública municipal do alto sertão paraibano. Para a análise, considerou-se todas como educadoras, observando as contribuições sobre o tema e priorizando uma abordagem qualitativa.

Na primeira característica denominada *visão*, entre as respostas, obteve-se que a maioria das professoras entende que o uso de tecnologias favorece a construção de aprendizagens dos alunos. As docentes estavam convencidas da importância de se incorporar recursos digitais para a qualidade do ensino.

Na opinião de Almeida e Rubim (2004), os conteúdos formativos da docência na era digital precisam incorporar, entre outros saberes, aqueles que contribuam para o autodesenvolvimento do educador. Esses conteúdos formativos qualificam a intervenção pedagógica de modo que os docentes possam assumir a responsabilidade como protagonistas no desenvolvimento das ações educativas.

Sobre o *Projeto Político Pedagógico* (PPP) da instituição e os encaminhamentos para implementar as tecnologias educacionais, segundo as professoras, o PPP trata de forma breve a metodologia para fins pedagógicos. Porém, na escola, não existem técnicos com a função de desenvolver recursos tecnológicos para fins educacionais. As professoras disseram que se apoiam apenas nos próprios colegas, pois compartilham entre si práticas e dicas.

No que diz respeito ao uso de computadores ligados à *internet*, para as educadoras, até o momento, a instituição não tem atividades desse tipo. Em relação aos principais impeditivos para a integração de tecnologias às práticas educativas, as entrevistadas alegaram insuficiência de capacitação ou formação específica das professoras para o uso educativo das tecnologias. Acrescente-se a insuficiência dos equipamentos (computadores, *notebooks*, *tablets* etc.) disponíveis para uso dos estudantes. Destacando ainda que a escola planeja investir parte dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e/ou de outras fontes em recursos tecnológicos, sendo que esses recursos vêm dos governos estadual e municipal.

Ao identificar as respostas das professoras sobre esse aspecto, focaliza-se a colocação de Santos, Ferreira e Castro (2009), ao afirmarem que todo e qualquer impacto na organização do trabalho pedagógico decorre da construção de uma nova concepção de escola, condição ainda trabalhada muitas vezes em espaços restritos e em determinadas áreas de conhecimento, como se fosse uma prioridade de alguns campos da educação.

Na segunda parte denominada *competências*, característica que trata mais diretamente da formação no uso educativo das tecnologias, duas professoras realizaram tal formação. As mesmas destacam que o tema preponderante nas formações esteve no uso dos seguintes recursos: *Word*, *Excel*, *e-mail* e navegadores de *internet*. Compreendendo o impacto das tecnologias e da cultura digital na sociedade e na vida dos alunos, as docentes procuram desenvolver ações didáticas novas para usar na aula, acompanhadas desses recursos tecnológicos.

Observou-se algumas incompreensões sobre o quesito *formação*: duas professoras afirmaram que a Secretaria de Educação não tem ofertado cursos nessa direção, logo, não foi possível avaliá-los. Duas

disseram que a formação foi muito teórica e não gerou impactos nas práticas educativas. Na mesma medida, duas pontuaram que a formação foi útil e gerou algumas mudanças nas práticas pedagógicas. Ao final, fica o entendimento sobre a necessidade de outras formações sobre o tema.

As professoras entrevistadas esclareceram que têm buscado, de maneira independente, formações gratuitas disponíveis na rede *internet* e outras disponibilizadas por educadores da escola.

Referindo-se às atividades que a escola utiliza com recursos tecnológicos, de modo geral, todas as respondentes disseram que preparam aulas em suas casas ou na sala dos professores (pesquisa de conteúdos na *internet*, materiais ou questões para provas); fazem apresentações e repassam os conteúdos aos alunos durante as aulas (vídeos e *sites* da *internet*). Afirmaram que solicitam também aos alunos que os mesmos procurem informação na *internet* sobre determinado tema (em casa ou na sala de aula).

Entre as habilidades que as professoras da escola visitada possuem estão: a localização de materiais na *web* usando-os no preparo de atividades; a avaliação de conteúdos úteis e pertinentes de um *software* educativo; o uso de plataformas digitais sobre os educandos; o acompanhamento dos processos de conhecimento e avaliação do desenvolvimento cognitivo dos estudantes usando recursos tecnológicos; e a organização de projetos nas diferentes disciplinas e na comunicação com educandos e familiares.

De acordo com Filatro (2018), os gestores e os educadores podem realizar o trabalho de curadoria para a definição de critérios de recursos educacionais digitais adequados à escola, bem como se empenham pela criação de um repositório de recursos selecionados e validados pela montagem de equipes de curadores que façam a pré-seleção dos recursos. Com isso, será possível garantir a qualidade dos recursos e a adequação dos conteúdos ao contexto local. As formações podem ser de iniciativa da gestão escolar, possibilitando a interação entre e com as professoras, coordenadores pedagógicos e gestores da escola, através de formações híbridas (a distância e presencial), nas escolas ou nas secretarias de educação.

Referindo-se às capacitações e discussões em torno das tecnologias, as professoras declararam ter travado discussão sobre o compartilhamento ético de conteúdos, conversas, imagens e outras mídias; identificação e prevenção de *bullying* nas redes sociais, além do uso seguro das redes sociais, sendo esses assuntos discutidos somente entre os profissionais.

Sobre o compartilhamento das práticas pedagógicas e dos recursos tecnológicos, as professoras asseveraram que têm testado práticas envolvendo recursos tecnológicos, compartilhando-os com outros professores de maneira informal. Algumas afirmaram que chegaram a realizar esse tipo de prática ocasionalmente expondo suas experiências nas reuniões docentes. Houve entre elas, as que declararam o compartilhamento de experiências de uso de recursos tecnológicos regularmente nas reuniões de professores, onde as práticas são avaliadas no coletivo.

Ao se considerar algumas informações da gestora sobre os recursos tecnológicos na educação da escola selecionada, a mesma identificou que poucas educadoras acreditam que as tecnologias da educação favoreçam o aprendizado dos educandos. Esclareceu que a escola praticamente não tem usado as tecnologias para fins pedagógicos. No tocante às fontes para os recursos tecnológicos, tais como: a aquisição da *internet*, os novos equipamentos, a aquisição de aplicativos, os sistemas de gestão, os serviços técnicos e a formação de professores, a gestora garantiu que todos vêm dos recursos do governo

federal.

A gestora ainda destacou a importância das formações recebidas da Secretaria de Educação nos últimos dois anos. Segundo informação, não houve formações extras sobre as tecnologias educativas, pois, a maioria das educadoras não teve tempo nem interesse de buscar tais treinamentos. No que concerne a computadores, *laptops* e *tablets* na escola, a gestora esclareceu que a instituição não possui esses equipamentos em funcionamento para o trabalho direto com os educandos.

Com base em Behar (2009), no tocante ao ensino com uso de recursos tecnológicos, pode-se considerar a importância do trabalho em equipe como momentos para consultas, diálogos e colaboração; como alternativas possíveis e troca de informações e conhecimentos, criando-se um ambiente de ensino onde se possa aprender coletivamente em momentos de planejamento e atividades.

Segundo as professoras, o principal fator de contribuição para que elas consigam incluir tecnologia em suas práticas seria o acompanhamento próximo de um profissional especializado em tecnologia educacional (um multiplicador do Núcleo de Tecnologias Educacionais da Secretaria de Educação). Outro aspecto importante pontuado foi à busca de aprimoramento por iniciativa própria e o aprendizado com colegas, as quais se destacam no uso de tecnologia na escola.

Para Almeida e Prado (2003), o aprendizado colaborativo nas formações, sem dúvidas, oferecerá maior produção em grupo e organização, quando os participantes forem mais cooperativos nas suas interações. Assim, as educadoras precisam reexaminar suas ações de uso dos sistemas de aprendizagem, participando dos processos de aprendizagem de modo confortável, com interatividade e interação, de maneira que se sintam reconhecidas pelas suas contribuições.

Na terceira característica denominada *recursos educacionais digitais*, que trata sobre o formato dado aos conteúdos e os recursos efetivados na instituição com os educandos, as docentes entrevistadas afirmaram que a escola não faz uso de recursos tecnológicos na apresentação de conteúdos durante a transmissão de treinamento, sendo que quando se usa por ocasião de planejamento, são conteúdos em vídeos, imagens, textos e áudios.

Quatro professoras pontuaram o fato de usarem jogos educativos, visando ao desenvolvimento de alguma área de conhecimento. Três alegaram usar programas pela *internet* com dispositivos de voz e vídeo para se comunicarem com alunos, professores ou outros profissionais fora da escola. As docentes registraram que obtêm recursos por meio de plataformas de pesquisa como *Google*, *Yahoo*, *Bing*, além de *sites* de buscas da *internet*. As docentes procuraram, segundo declarações, conteúdos em repositórios como portais da Secretaria de Educação do Município, Portal do Professor, Escola Digital. Esses recursos tecnológicos educativos são identificados de modo individual pelas educadoras.

Entre os recursos de apoio à gestão escolar, a instituição tem usado os recursos disponíveis pela Secretaria de Educação e pelo Ministério da Educação, bem como outros recursos gratuitos disponíveis na *internet* ou disponibilizados por parceiros. A gestão da escola utiliza a tecnologia para as matrículas, boletins *on line*, notas dos alunos, gestão administrativo-financeira, cadastro e presença de professores e funcionários, orçamentos, gestão de serviços específicos de biblioteca, transporte, almoxarifado, comunicação com professores, alunos e seus familiares. Os recursos tecnológicos da escola são também emprega-

dos na busca por informações divulgadas nos *sites* de informação como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o *site* QEdu Academia. Utiliza-se, nessa perspectiva, recursos de *e-mail*, *WhatsApp*, *Messenger*, *softwares* específicos para comunicação interna entre a equipe gestora e os professores. De modo que estes dispositivos de informações são usados com os alunos e familiares tais como: datas de reuniões, calendário escolar, bem como mantém um *blog*, um perfil no *Facebook*, onde se publica notícias, informações e produções dos alunos.

Partindo do pressuposto que a infraestrutura tecnológica implica interatividade, habilidade com as ferramentas informáticas, adequação das ferramentas às atividades por meio de *softwares* de texto coletivo, acessibilidade e eficácia do sistema até o momento do uso do espaço virtual, aliamos-nos a Santos, Ferreira e Castro (2009) ao reforçarem ser oportuna a formação do professor para a incorporação do uso da informática em sua atuação profissional. Assim, faz-se essencial o domínio do computador, de *softwares*, da *internet*; a busca e seleção de informações usando tais recursos nessa reflexão sobre a prática com base nas teorias educacionais e no desenvolvimento de projetos.

Para a quarta e última característica, *infraestrutura*, o qual se respalda no uso dos computadores pelos alunos, destaca-se que a escola dispõe desse recurso, porém, não existe atividade efetiva nesse aspecto. A escola dispõe de equipamentos para uso exclusivo de docentes e funcionários, estando, pois, na sala da direção, na secretaria escolar e na sala dos educadores. Outros equipamentos citados são aparelhos de DVD, TV, projetor de mídias do MEC, câmera fotográfica digital, aparelho de som, impressora e scanner/copiadora.

A escola tem conexão com *internet* disponível para a equipe gestora e para as professoras; *internet* sem fio (*wi-fi*) para uso do diretor e/ou docentes em diferentes ambientes da escola. Algumas das entrevistadas afirmaram que os alunos não acessam à *internet* via *wi-fi* na escola; outras declararam que os alunos usam apenas conexão nos computadores fixos.

Sobre essa questão é de entendimento geral que a *internet* apresenta limitações quando muitos alunos tentam acessar vídeos ou jogos didáticos, por exemplo. As professoras dizem que a assistência técnica é feita principalmente por um prestador de serviço disponibilizado ou contratado diretamente pela Secretaria de Educação. As professoras destacaram que os equipamentos costumam ser consertados em tempo razoável, mas não recebem manutenção preventiva.

A título de reflexão, é sabido que a questão dos recursos educacionais digitais disponíveis, a quantidade dos equipamentos, a conservação e uso dos mesmos refletem as dificuldades, por parte das escolas e redes de ensino. A manutenção e o bom funcionamento dos equipamentos dos laboratórios e serviços da gestão escolar, por si só, não fazem a efetivação da aprendizagem dos alunos, porém, na prática, esses mecanismos facilitam as ações tão importantes às escolas e aos educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como finalidade refletir sobre o uso das tecnologias digitais como metodologias disponíveis para o ensino remoto e as práticas docentes na escola. Por meio de uma abordagem qualitativa, deu-se a análise sobre a visão, as competências, a infraestrutura tecnológica, os recursos educacionais e a prática docente, que orientaram a construção deste texto.

Retomando os objetivos, ficou claro que os mesmos tiveram o fito de: estudar as práticas docentes e a acessibilidade ao ensino remoto na era digital; investigar a utilização e adequação das tecnologias na educação para o ensino e gestão escolar; descrever as metodologias inovadoras e recursos digitais disponíveis para tornar as aulas mais motivadoras e produtivas; e identificar, junto aos educadores, a acessibilidade da escola no ensino remoto.

Considerando o contexto social do estudo e as contribuições que o mesmo proporcionou, dentro de uma abordagem qualitativa de percepção dos sujeitos envolvidos, pode-se apontar que, quanto às posturas individuais das educadoras, observou-se que o comprometimento, a responsabilidade, a autonomia, as habilidades relacionadas à tomada de decisão, à disciplina e ao envolvimento no processo são muito importantes no sentido da construção de ações coletivas de interação, trabalho em equipe e sociabilidade. Tais posturas ajudam as estratégias metodológicas, tais quais motivação, atividades de grupo, articulação, descentralização, avaliação de ações, as quais podem ser evidenciadas nas respostas analisadas.

Após a análise dos dados, pôde-se perceber que a infraestrutura tecnológica que compõe os aspectos da sala de aula virtual, a interatividade e a acessibilidade na escola para alunos e educadores, todas estão em processo de construção, necessitando, pois, serem desenvolvidas para que se possa alcançar os objetivos da aprendizagem.

Observou-se também que a estrutura tecnológica, de modo geral, é utilizada para atividades como planejamento, organização, controle, acompanhamento de atividades burocráticas, sendo necessária sua ampliação em direção aos aspectos pedagógicos de construção do conhecimento.

O aspecto da inclusão dos alunos e alunas na comunidade de conhecimento e construção conjunta entre educadores, que é uma escola, ainda precisa ser efetivado de forma dinâmica para a construção de conhecimentos por meio das tecnologias. Assim entendida, essa inclusão é potencializada favorecendo a aprendizagem de conteúdos, de resolução de problemas, de uso de *softwares*, livros eletrônicos, visitas guiadas a outros espaços de aprendizagem, entre outros.

Por fim, acredita-se que o tema “ensino remoto, tecnologias digitais e prática docente” não se efetiva num passo de mágica movido somente pela necessidade que os tempos requerem. Faz-se necessário ir ao encontro da composição de práticas que gerem uma proposta flexível e permitam atender os diferentes estilos cognitivos dos estudantes, os recursos disponíveis, as condições de formação e trabalho dos envolvidos, entre outros aspectos, para que num futuro próximo possam ser efetivadas ações por meio da utilização das tecnologias na escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de. **Inclusão digital de professor: formação e prática pedagógica**. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2004.

ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de; RUBIM, Lígia Cristina Bada. **O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem**. São Paulo: PUC, 2004.

ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini; PRADO, Maria Elisabette Brito. Criando situações de aprendizagem colaborativa. In: **Anais do Workshop de Informática na Escola**. 2003. p. 53-60. <http://br.ie.org/pub/index.php/wie/article/view/774/760>

BEHAR, Patrícia Alejandra e colaboradores. **Modelos pedagógicos para a educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: jul. 2020.

BRASIL. **Curso a distância de formação de articuladores do programa de inovação educação conectada**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica>. Acesso em: Jul. 2020.

CHARTIER, Roger. Ler a leitura. In: MORTATTI, Maria do Rosário; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **História do ensino de leitura e escrita: método e material didático**. São Paulo: UNESP; Marília: Oficina Universitária, 2014. p. 21-42.

COLL, César; MONERO, Carles. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FILATRO, Andrea Cristina. **Como preparar conteúdos para a EaD: guia rápido para professores e especialistas em educação a distância, presencial e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

SANTOS, Gilberto Lacerda, FERREIRA, Márcio CASTRO, Wanessa de. A pedagogia de projetos como estratégia de inclusão digital de professores. **Educação e Cidadania**, Porto Alegre, v. 11, n. 11, p. 51-66, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

João Paulo da Silva Barbosa

Ane Cristine Hermínio Cunha

INTRODUÇÃO

A etiologia do Transtorno do Espectro Autista (TEA) não se restringe apenas ao biológico, sendo fundamental também o conjunto das relações e construções psíquicas, sociais e culturais. Não há dúvida de que o aumento dos casos de pessoas diagnosticadas com TEA tem se tornado uma questão preocupante em vários países, inclusive no Brasil, fazendo com que se discuta não apenas as causas e tratamentos, mas os impactos sociais e econômicos deste processo, com seus desdobramentos em termos de políticas públicas, seguridade social, saúde, lazer, educação, entre outros aspectos.

Contribuir com o desenvolvimento destas pessoas em termos de autonomia, aprendizagem, interação e inserção no mercado de trabalho viabilizará não apenas a melhoria da qualidade de vida delas mesmas e de seus familiares, como da sociedade em geral, haja vista a possibilidade de gerirem a si mesmos e de contribuir social e economicamente com a comunidade em que vivem. São inegáveis os avanços realizados nas últimas décadas na assistência às pessoas diagnosticadas com TEA, muitos dos quais foram conseguidos através da ação de familiares e pessoas da comunidade. No entanto, a quantidade dos serviços oferecidos nem sempre supre as necessidades, pois a demanda pelos serviços públicos é superior à capacidade de atendimento.

Na atualidade, os debates sobre o TEA tornaram-se cada vez mais presentes em diversos âmbitos da sociedade, tanto nas escolas regulares, nas instituições especiais, nas pesquisas acadêmicas, nas políticas públicas, como também na mídia impressa e na audiovisual, como personagens de livros, filmes, seriados e notícias em caráter jornalístico. Entretanto, por mais que a literatura registre um aumento nas publicações científicas referentes ao autismo, esta temática ainda é permeada por controvérsias. Dentre elas destacamos o desconhecimento das causas que originam o TEA e a ausência de um marcador biológico que detecte precocemente e com exatidão o transtorno (RIOS; ORTEGA; ZORZANELLI; NASCIMENTO, 2015).

Nessa lógica, compreendemos que a produção e o compartilhamento de conhecimentos sobre o autismo, conhecimentos estes que são produzidos tanto no âmbito científico, seguindo o rigor da ciência, como também no cotidiano das pessoas, a partir das necessidades diárias, vem contribuindo para a visibilidade deste grupo social.

Ao analisarmos o contexto histórico deste transtorno, identificamos alguns marcos que ainda refletem na contemporaneidade. Existem estigmas e percepções estagnadas sobre o desenvolvimento das potencialidades destas pessoas, por exemplo, a culpabilização da família, a caracterização do transtorno enquanto uma doença e a ideia de que a pessoa com autismo vive no seu próprio mundo. Diante desses apontamentos, delimitamos a seguinte questão para nortear o presente estudo: quais as representações sociais que professoras da Educação Básica possuem sobre o autismo?

A partir disso, sistematizamos como objetivo deste trabalho analisar as representações sociais que professoras da Educação Básica possuem sobre o autismo. Com isso, delineamos como a teoria de análise desta pesquisa as representações sociais (MOSCOVICI, 1981), sendo ao mesmo tempo influenciadoras e influenciadas pelo comportamento dos sujeitos que constituem a sociedade e pelo modo como interpretam seus universos.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para a construção do presente trabalho, partimos do seguinte delineamento metodológico: realizamos um estudo descritivo, pois esta abordagem permite observar, registrar, analisar e ordenar informações sem que o pesquisador interfira nos dados (PRODANOV; FREITAS, 2013). Optamos também por desenvolver uma pesquisa de campo pela possibilidade de um contato direto com a realidade investigada, facilitando a captura de explicações e interpretações sobre o que ocorre em determinado contexto (GIL, 2002). No que se refere à abordagem do problema, utilizamos a pesquisa qualitativa.

Quanto ao procedimento de análise dos dados, optamos pela análise de conteúdo (BARDIN, 2011, p. 47), pois esta técnica tem por finalidade “[...] obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Adotamos como teoria de análise a teoria das representações sociais elaborada por Moscovici (1981). Esta teoria é essencial para a análise de elementos que influenciam no desenvolvimento do processo educativo, pois a mesma apresenta relações com linguagem, ideologia, imaginário social, assumindo também um importante papel no direcionamento de comportamentos e práticas sociais (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Realizamos a aplicação de uma entrevista semiestruturada com quatro docentes (uma do Fundamental I – 1º ano e três do Fundamental II que lecionavam, respectivamente, Ciências, Geografia e Matemática - 6º ano) que atuavam com alunos com autismo inseridos na sala de aula regular, em uma escola pública. Estas quatro professoras atenderam aos critérios de inclusão, que foram: a) atuar na sala de aula regular; b) possuir pelo menos um aluno com TEA; e c) aceitar participar de todas as etapas da pesquisa. Foram atribuídos nomes fictícios para todos os participantes.

Para a análise dos dados elaboramos um quadro, dividindo-o em quatro colunas: categorias, conteúdos, falas e quantidades, este último representado pelo símbolo N°. Para quantificarmos os con-

teúdos somamos o total de vezes que estão presentes nas falas de cada sujeito entrevistado, bem como agrupamos as palavras que se enquadram no mesmo campo semântico.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: BREVE REVISÃO HISTÓRICA

O termo autismo foi usado pela primeira vez em 1911 pelo psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler, que buscava caracterizar e descrever os sintomas de sujeitos com esquizofrenia, estudando os elementos que influenciavam a perda da relação com a realidade, tendo como consequência o isolamento social (LIRA, 2004).

Em 1943, Leo Kanner, um psiquiatra americano, que estudou o comportamento de um grupo de crianças autistas, foi o primeiro estudioso a identificá-lo e conceituá-lo como Síndrome de Autismo Infantil Precoce, compreendendo-a como um distúrbio que se caracteriza mediante três aspectos: isolamento social, imutabilidade e comportamentos estereotipados, apresentando tais características por volta dos dois ou três primeiros anos de vida (MOREIRA, 2011).

Kanner inquietou-se com a forma de comportamento de 11 crianças durante as consultas realizadas na clínica em que era diretor, nos Estados Unidos. Esses sujeitos, mesmo com aparência física normal e expressão facial inteligente, apresentavam estereotípias gestuais, forte resistência a mudanças e apego a rotina, dificuldades e atraso na aquisição da linguagem ou incapacidade de usá-la como instrumento de comunicação e socialização, além da dificuldade em se relacionar com outros sujeitos (SANTOS, 2009).

No ano de 1944, o pediatra austríaco Hans Asperger desenvolveu em suas pesquisas o conceito de um distúrbio que denominou Psicopatia Autística. Esse distúrbio era caracterizado por dificuldades severas de socialização, comprometimento nas competências motoras, fala pedante e incidência no sexo masculino. Ademais, Asperger investigou em seus casos clínicos o histórico familiar, considerou comportamentos, fatores físicos e resultados dos testes de inteligência, interessou-se, também com o processo educacional desse público (TAMANAHA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008). Posteriormente, na década de 1960, a psiquiatra inglesa Lorna Wing descreveu a tríade de sintomas do autismo: alterações na socialização, comunicação/linguagem e padrão de comportamento alterado. (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

De acordo com um estudo realizado por Moreira (2011), três teorias marcam a evolução do TEA, buscando compreender quais fatores podem estar associados a sua origem: as Teorias Psicogênicas (1943-1963), em que alguns estudiosos acreditavam que a origem do autismo estava associada a traumas, por exemplo, separação dos pais, na falta de afetividade, sobretudo, na relação da mãe com seu filho, usando a expressão “mãe geladeira”, além de problemas psicológicos no seio da família; as Teorias Biológicas (1963-1983), que consideravam que o autismo era constituído por alterações orgânicas no cérebro e atrasos cognitivos. Acreditavam que era possível controlar o comportamento da criança com autismo por meio de procedimentos operantes, tornando a intervenção mais empírica, tendo como base a modificação da conduta da criança; por fim, as Teorias Psicológicas (por volta das décadas de 60 e 80 até a contemporaneidade), que consideram que os fatores genéticos e psicossociais podem contribuir para a o aparecimento do autismo.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) V (lançado em 2013) e a Classificação Internacional de Doenças (CID) 11 (apresentado oficialmente em 2019, mas que entrará em vigor em 2022) passaram a englobar transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger, como Transtorno do Espectro Autista.

Caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento humano, o TEA compromete, de modo persistente, duas áreas de habilidades: a) a comunicação social recíproca e a interação social e b) padrões de comportamentos e interesses restritos e repetitivos. Ressalta-se que as características podem ser percebidas desde o início da infância dificultando a realização de atividades diárias. Além disso, as características podem variar entre as pessoas que estão no espectro dependendo da idade, do nível de desenvolvimento e da gravidade da condição (DSM-V, 2014).

Atualmente, o diagnóstico do autismo ocorre mediante avaliações clínicas, nas quais os profissionais avaliam o padrão de comportamento dos sujeitos e também realizam entrevistas com pais/responsáveis e cuidadores (BRITO; FERNANDES; AMORA, 2019). Torna-se relevante enfatizar que o quanto precoce for o diagnóstico, mais possibilidades terão de iniciar uma intervenção especializada e significativa no desenvolvimento destes sujeitos (MELLO, 2007).

Com a Lei N° 12.764 de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), para todos os efeitos legais, a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência. Entretanto, esse conceito não se limita às condições fisiológicas do sujeito com TEA, mas engloba-o com o meio ambiente. Neste trabalho, abordaremos a deficiência como proposto pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que concebe:

O atual conceito de deficiência, em conformidade com a CIF, altera a concepção anterior em que o foco recaía sobre a deficiência e a conseqüente incapacidade dela derivada. A CIF, portanto, distancia-se dessa forma de pensar, posto que coloca o foco na funcionalidade do sujeito e não mais, e tão somente, em seu déficit, quaisquer que sejam as razões da deficiência de cada um; o termo funcionalidade nessa definição, refere-se a todas as funções do corpo, atividades, e participação do sujeito no meio ambiente (D'ANTINO; TIBYRIÇÁ, 2018, p. 24).

A ontogênese da criança autista é o resultado, também, de suas experiências de vida e é fortemente influenciada pela percepção do outro, mesmo levando em consideração que o autismo tem base biológica, este sujeito não deixa de ser socialmente construído. O que ser autista impacta no desenvolvimento de uma criança? O que significa ser autista? Ser autista não é apenas ser diferente, pois algumas diferenças são positivadas em nossa sociedade. Ser diferente sendo autista é mais complexo. Por ser um espectro, a positividade se centra apenas nos autistas com altas habilidades, ou que pelo menos demonstram que possuem altas habilidades, o que representa uma minoria.

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O termo representações sociais foi proposto com o objetivo de redefinir os problemas e os concei-

tos da psicologia social, com o propósito explícito de renovar, teórica e metodologicamente, a temática a partir dos fenômenos das representações sociais (SÁ, 1996).

Para Fernandes (2003), a teoria das representações sociais também surge como uma crítica aos pressupostos positivistas que legitimam socialmente o saber científico e classifica o saber elaborado a partir da vivência dos sujeitos, o senso comum, como um saber ilegítimo, sem prestígio social. Fernandes (2003) complementa que esta teoria se apresenta como um valioso instrumento de valorização do senso comum, dos saberes populares que influenciam diretamente na produção de comportamentos, na compreensão de uma determinada realidade, no modo de agir e pensar, nas formas de interação com o meio social e no ato de atribuir significado a um objeto.

Nessa acepção, para Moscovici (1981, *apud* SÁ, 1996, p. 31):

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

As Representações Sociais podem ser consideradas como um senso comum contemporâneo, que possibilita a construção de conceitos no decorrer da vida dos sujeitos mediante o convívio social com os demais, como uma espécie de apreensão de uma determinada realidade, possibilitando uma explicação e compreensão de um contexto social que apresenta elementos comuns numa população. Os saberes são construídos por sujeitos pensantes, porém, transpassando o pensamento individual, queremos dizer sujeitos que pensam, mas que não pensam sozinhos, pois existem elementos comuns na manifestação de um grupo que pensa da mesma forma sobre um determinado assunto.

Para Moscovici (1976 *apud* SÁ, 1996, p. 31, grifo do autor), a estrutura das representações sociais configura-se em três dimensões, que são elas:

Informação “se refere à organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social”; o *campo de representação* “remete à idéia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições acerca de um aspecto preciso do objeto da representação”; “a *atitude* termina por focalizar a orientação global em relação ao objeto da representação social”.

Nesse sentido, podemos compreender que a associação desses elementos que formam as dimensões, quando organizados em formas de conteúdo, constituem o campo da representação. Ou seja, as informações, as imagens, os comportamentos e as atitudes formam esse campo, com o que, a partir desses elementos, constrói-se uma representação social.

Dois processos são responsáveis pela elaboração das representações sociais, são eles: a objetivação “[...] que consiste em uma ‘operação imaginante e estruturante’, através da qual se dá uma forma – ou figura – específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto, quase tangível, o conceito abstrato, como que ‘materializando a palavra’” (JODELET, 1984 *apud* SÁ, 1996, p. 47). E a ancoragem, que se refere ao processo pelo qual uma ideia é levada para um contexto familiar, ou seja, as novas informações são inseridas em um conjunto conhecido, incluindo na categoria de imagem comum. “Nesse momento, é dado nome àquilo que não tinha nome, sendo possível imaginá-lo e representá-lo; ocorre a assimilação de imagens dadas pela objetivação, com a sedimentação de um registro simbólico” (MORAES *et al.*, 2014, p. 24-25).

Dois universos de pensamentos também contribuem para a elaboração das representações sociais, são eles: Os Universos Consensuais que correspondem às teorias do senso comum e configuram-se pela conversação informal. Nesse universo todos podem falar e opinar sobre tudo, desde sábios a amadores (CARVALHO; MARQUEZAM, 2003). Por outro lado, os Universos Reificados exigem uma formalidade na elaboração de ideias, se caracterizam pela hierarquia do espaço científico, exigem um rigor lógico, metodológico e científico. Dessa forma, “[...] os indivíduos se apresentam com diferentes papéis dentro da sociedade, cuja participação depende de suas qualificações, pois existem informações adequadas para cada ocasião” (CARVALHO; MARQUEZAM, 2003, p. 3).

Face ao exposto, essa teoria permite-nos compreender como se constrói um conjunto de saberes em uma dada realidade, num momento histórico, nas relações interpessoais, nos códigos culturais e, também, a ação dos sujeitos sobre elas (CARVALHO; MARQUEZAM, 2003), produzindo e determinando comportamentos.

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE O TEA

A representação social é caracterizada como “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22). Mediante essa compreensão, buscamos questionar as docentes objetivando analisar as suas representações sobre o autismo, sem oferecer nenhum direcionamento.

A partir dos questionamentos realizados, conseguimos apreender alguns elementos dos discursos que dividimos em três categorias: a) definição – apresentam falas tentando explicar o que é o TEA; b) características – destacam os aspectos comportamentais apresentados pelas crianças com TEA; e c) trabalho educativo – enfatizam como as professoras devem atender a criança com autismo em sala de aula regular.

Assim, elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 1 - Representação Social das professoras sobre educandos com TEA

CATEGORIAS	CONTEÚDOS	FALAS	Nº
Definição	Doença; Deficiência.	[...] é uma doença que tem que ser tratada, mas que não pode ser discriminada (LUANA). [...] ser autista é uma das deficiências, né?! Que nós temos onde a criança ela se concentra no mundo próprio dela. (MARTA)	3
Características	Agressividade; Dificuldade de concentração; Não verbal; Dificuldades de socialização.	[...] ele tem uma dificuldade em socializar, né?! Em se aproximar tanto da gente quanto dos colegas e [...] são crianças que, dependendo do grau do autismo ou do espectro (eu não sei definir bem direitinho), são mais agressivas e outras são menos agressivas. [...] É uma criança que é de difícil concentração, a gente tem que tá chamando a atenção sempre[...] (LÚCIA). [...] eu tenho uma amiga que o irmão dela é autista e é autismo severo, que ele não fala e tem todas aquelas características do autismo severo (MARIA).	6
Trabalho educativo	Incluir; Dar atenção; Respeitar a individualidade.	[...] pode ser trabalhado a inclusão onde o aluno pode ser inserido na sala onde se consideram alunos normais que não tem autismo (LUANA). [...] é uma criança que tem uma necessidade de mais atenção (LÚCIA). [...] é uma pessoa que requer mais atenção e respeitar a individualidade dele, né?! Porque ele vive mais no mundo dele e você tem que ter aquele respeito no tempo dele (MARIA).	4

Fonte: entrevista realizada pelos pesquisadores (2019).

Ao analisarmos as falas, percebemos que as representações sociais das professoras em relação ao autismo são influenciadas tanto pelo universo reificado quanto pelo consensual. Em outras palavras, os saberes e conhecimentos científicos, que exigem uma formalidade para sua constituição, unidos aos saberes e conhecimentos construídos na convivência em sala de aula, ou seja, no campo prático, manifestam-se na elaboração das representações das docentes sobre o TEA.

Diante disso, podemos observar em alguns discursos que, antes de conceituarem o autismo, as docentes buscam justificar a ausência de conhecimentos científicos, explicando que a compreensão do TEA se deu por meio da experiência em sala de aula com os educandos autistas. Assim, para descrever o que seria o autismo, as professoras remetem-se às características que esses sujeitos apresentam, não de um modo geral, mas mediante a realidade em que estão inseridas, construindo definições a partir do que se observa em seus alunos ou dos discursos que ouvem de outros sujeitos que compõem a comunidade. Nesse sentido, obtivemos as seguintes respostas:

Para mim... eu não tenho nenhuma resposta em âmbito científico. O conhecimento que eu tenho (eu já tenho algumas leituras), mas pelo que eu observo nos alunos [...] (LÚCIA)

[...] tecnicamente eu conheço, assim, do autismo pelas características, né?! Aqueles movimentos [...] (MARIA).

Algumas características atribuídas às crianças autistas estão em conformidade com a literatura. Por outro lado, percebemos que a compreensão dessas características está fortemente influenciada pelo cotidiano escolar. Além disso, evidenciamos, nas falas, que as características estão associadas às crianças

que fazem parte do contexto escolar das professoras ou referindo-se a pessoas específicas, sem contemplar o quadro de características em sua amplitude. Desse modo, as docentes partem de pessoas específicas para trazerem o conceito de autismo, seja da vivência em sala de aula ou das experiências em outros espaços, conceito esse que não condiz com a literatura, o que nos leva a acreditar que pode refletir de modo direto na ação pedagógica, já que as representações sociais norteiam o comportamento e as práticas sociais, tornando-se um guia para a ação, possibilitando também ao sujeito explicar e justificar suas ações no meio social (ABRIC, 2000).

Além disso, ao questionarmos as docentes sobre as características das pessoas com TEA, foi possível percebermos que as professoras relacionam características de outros transtornos ou deficiências com o autismo. Dentre as respostas obtidas estão “[...] dificuldade na escrita e leitura (MARTA)” e “[...] não raciocina bem (LUANA)”. Face às respostas, é importante destacarmos que não necessariamente é porque o sujeito possui o TEA que terá suas capacidades cognitivas prejudicadas ou déficits na escrita ou leitura. Isso dependerá do grau em que cada pessoa se encontra, pois, por ser caracterizado como espectro poderá haver variações das características entre os sujeitos. Essa assimilação de características também poderá ocorrer por comorbidade, ou seja, “[...] a ocorrência concomitante de condições mentais, do neurodesenvolvimento, médicas e físicas (DSM-V, 2014, p. 40).

Desse modo, observamos que os discursos estão repletos de incertezas, e as entrevistadas compreendem o autismo até o limite em que os alunos com TEA permitem que sejam observados, gerando, assim, dificuldade em caracterizá-los de modo que se aproxime das definições mais gerais presentes na literatura. Podemos perceber que essa dificuldade em definir o autismo ressalta a complexidade no processo de ancoragem desse transtorno para um contexto mais familiar, não havendo uma ancoragem comum entre as professoras. Na ancoragem transforma-se “[...] algo estranho e perturbador em algo comum, familiar. Isso ocorre quando somos capazes de colocar um objeto estranho em uma determinada categoria e rotulá-lo com um nome conhecido (PEIXOTO; FONSECA; OLIVEIRA, 2013, p. 8).

A representação do TEA enquanto uma doença ou deficiência está presente no discurso de três das quatro professoras, mesmo a produção científica apresentando o autismo como um distúrbio do neurodesenvolvimento humano. Esta representação está retrocedendo às compreensões que se tinham há décadas, fortalecendo os estigmas e percepções que caracterizam estas pessoas como limitadas. Assim, entendemos que estas ideias, explicações e mitos sobre o autismo são fortemente influenciados pela realidade desses sujeitos e dos conhecimentos que foram compartilhados pelos membros da comunidade de que fazem parte.

Constatamos que as professoras possuem um certo nível de conhecimentos científico sobre o autismo, porém, esses conhecimentos não contemplam o TEA em sua totalidade e complexidade, e, por conseguinte, mesclam esses saberes com os conhecimentos construídos a partir da vivência do cotidiano escolar. Assim, as professoras cruzam os saberes científicos e os saberes práticos.

Outro aspecto da representação diz respeito à influência da literatura sobre a inclusão, que contribui para os discursos sobre a necessidade de acolher esta criança, de dar-lhe atenção e respeitar a individualidade, mesmo que o discurso não se desdobre em exemplos práticos. Diante disto, é preciso compreender que a inclusão não se limita a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais

ao espaço regular de ensino. Ao contrário, implica repensar o sistema educacional, na busca de revisar antigas concepções e paradigmas educacionais, como forma de possibilitar o desenvolvimento integral dos alunos, respeitando as diferenças e atendendo as suas necessidades (GLAT; NOGUEIRA, 2003).

Um outro ponto que está enfatizado na fala das entrevistadas é o fortalecimento da representação em que o sujeito com autismo se encontra no “seu próprio mundo”, distante da sua realidade, como se fizesse parte de um mundo imaginário e não percebesse os fatos que o cerca. Entendemos que esta concepção de que a pessoa com TEA se encontra em um mundo à parte contribui para exclusão desses sujeitos em diversos contextos da sociedade, pois os caracterizam como seres inacessíveis, interferindo no desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas, o que poderá contribuir para sua exclusão nos mais diversos espaços sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As docentes que participaram desta pesquisa demonstram um nível de compreensão sobre o autismo que não abrange todos elementos que envolvem o TEA, revelando dificuldades no entendimento desse transtorno. A ausência de conhecimentos científicos, unidos aos conhecimentos práticos e limitados a características de pessoas específicas, possibilitou a constituição de uma representação social que caracteriza o autismo enquanto uma doença ou deficiência, reforçando as ideias e crenças capacitistas sobre este público.

Entendemos que a falta de conhecimento gera medo e insegurança nas professoras, por não conseguirem desenvolver práticas pedagógicas que tragam resultados satisfatórios na aprendizagem do aluno, ou até mesmo não desenvolverem um trabalho com segurança por não compreenderem as particularidades dos alunos com autismo.

Ademais, ressaltamos que as representações sociais analisadas neste estudo é um fator importante no desenvolvimento da ação das professoras. As representações podem assumir funções orientadoras, direcionando os comportamentos das docentes no que concerne às práticas desenvolvidas em sala de aula com os alunos com TEA, como também assumir uma função justificadora, explicando e justificando suas ações. A influência da representação social das professoras pode colaborar com a construção de práticas que incluam os discentes com autismo no processo de ensino-aprendizagem, mas também pode corroborar para a exclusão destes sujeitos no processo educacional.

Portanto, enfatizamos a necessidade de investimento na formação inicial e continuada dos professores no que se refere à educação de pessoas com TEA. A ausência de disciplinas voltadas para a Educação Inclusiva, durante a graduação, gera lacunas no processo de formação e, conseqüentemente, na forma de compreender esses alunos em suas individualidades e na elaboração de práticas que atendam às suas necessidades, do mesmo modo que a falta de investimento na formação continuada corrobora com déficits na formação.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n.1, p. 18-43, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRITO, Rhyan Ximenes de; FERNANDES, Carlos Alexandre Rolim; AMORA, Márcio André Baima. Análise de Desempenho com Redes Neurais artificiais, arquiteturas MLP e RBF para um problema de classificação de crianças com autismo. **Revista brasileira de sistemas de informação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 60-76, 2020. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/isys/article/view/8512/7764> . Acesso em: 30 maio 2020.

CARVALHO, Renata Corcini; MARQUEZAN, Reinoldo. Representações sociais sobre a deficiência em documentos oficiais. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 28, n. 2, v. 28, p. 107-114, 2003. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm>. Acesso em: 17 de nov. de 2018.

D’ANTINO, Maria Heloisa Fama; TIBYRIÇÁ, Renata Flores. Autismo e deficiência. IN: TIBYRIÇÁ, Renata Flores; D’ANTINO, Maria Heloisa Fama (org.). **Direito das pessoas com autismo: comentários interdisciplinares à Lei 12764/12**. São Paulo: Memnon edições científicas, 2018.

DSM-V. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Ir-remediável campo de sonhos de futuro: representações sociais da escola entre jovens estudantes de escolas públicas no sertão nordestino**. 2003. 200f. Tese (Doutorado em fundamentos da educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Comunicações**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 134-141, 2003.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

LIRA, Solange. **Escolarização de alunos com transtorno autista: histórias de sala de aula**. 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 5. ed. São Paulo: AMA, 2007.

MORAES, Patrícia Regina de *et al.* A teoria das representações sociais. **Gestão em foco**: UNISEPE, São Paulo, v. 4, p. 17-30, 2014.

MOREIRA, Raquel da Conceição Pereira. **Representações dos docentes do 1º ciclo do ensino básico face a crianças com síndrome de asperger**. 2011. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2011.

PEIXOTO, Ana Cristina Santos; FONSECA, Hejaine de Oliveira; OLIVEIRA, Ramony. Acoragem. **Cader-**

nos **Cespuc de Pesquisa**, Belo Horizonte, v. 1, n. 23, p. 8-12, 2003.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIOS, Clarice; ORTEGA, Francisco; ZORZANELLI, Rafaela; NASCIMENTO, Leonardo Fernandes. Da invisibilidade à pandemia: a construção da narrativa do autismo na mídia impressa brasileira. **Interface**, Batucatu, v. 19, n. 53, p. 325-335, 2015.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTOS, Michele Araújo. **Entre o familiar e o estranho**: representações sociais de professores sobre o autismo infantil. Dissertação. 2009. 120 f. (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

TAMANAHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008

PROCESSOS DE FORMAÇÃO, SABERES E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DE EXERCÍCIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

José Amiraldo Alves da Silva

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O estudo focaliza os processos de construção identitária de professores dos anos iniciais de escolarização, objetivando enfatizar as contribuições dos itinerários de formação na produção de saberes, na construção da identidade docente e suas implicações no redimensionamento das práticas pedagógicas.

Objetivando discutir a temática em estudo, utilizou-se especialmente as contribuições de Lima (2011), Pimenta (2005; 2007), Nóvoa (2000), Morin (1996) e Freire (1996), na medida em que oferecem importantes subsídios à discussão acerca do contexto da formação, dos saberes docentes produzidos/mobilizados e do desenvolvimento da prática pedagógica que configuram a natureza da docência, como fundamentais nos processos de construção identitária de professores.

Embasado na compreensão dos referidos autores, considera-se que o processo de formação deve envolver, entre outros aspectos, os saberes produzidos pelas diferentes ciências da educação os quais são fundamentais no desenvolvimento de competências e habilidades que permitam aos professores compreender e investigar a própria prática pedagógica como alicerce de construção de seus saberes-fazer docentes.

Desse modo, entende-se que a identidade do professor se baseia na articulação dos saberes das áreas específicas, dos saberes pedagógicos e dos saberes da experiência, que juntamente com as exigências que as situações concretas de trabalho nas escolas lhe colocam, o professor constrói e fundamenta o seu saber-ser professor. Além disso, concebe-se a identidade profissional como uma construção individual e coletiva, que envolve a reflexão sobre em que consiste a profissão professor e o que significa ser professor, pois os significados sociais atribuídos à profissão vão sendo articulados à maneira de ensinar, de ser e estar na profissão.

PERCURSOS DE FORMAÇÃO, SABERES E IDENTIDADE DOCENTE

A compreensão sobre os processos de construção identitária de professores exige a discussão acerca do contexto da formação, dos saberes docentes produzidos/mobilizados e do desenvolvimento da prática pedagógica que configuram a natureza da docência.

Focalizando a temática dos saberes docentes na perspectiva da formação e dos estudos sobre a identidade da profissão docente, Pimenta (2007) argumenta que as pesquisas desenvolvidas nesta área têm se afastado cada vez mais da perspectiva formativa baseada na *racionalidade técnica* que considera o professor como um mero executor de decisões alheias, para configurar um campo de investigação que o denomina de *professor reflexivo*, valorizando o trabalho docente e sua capacidade de decidir e de, confrontando suas ações cotidianas com as produções teóricas, rever suas práticas e as teorias que as informam.

As investigações nessa perspectiva consideram que o processo de formação deve abranger, entre outros aspectos, os saberes produzidos pelas diferentes ciências da educação necessários ao desenvolvimento de competências e habilidades que ajudem aos professores compreender e investigar a própria atividade docente como alicerce de construção de seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de produção/mobilização de novos saberes.

Ainda de acordo com a autora, a perspectiva formativa que considera o professor como um profissional reflexivo,

tem se configurado como fertilizadora para as pesquisas cujo enfoque é o de colaborar com os processos de construção identitária de professores, entendendo que o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos-professores historicamente situados (PIMENTA, 2005, p. 11).

Consoante com esta compreensão e em estudo desenvolvido a partir de sua prática com alunos de licenciatura, Pimenta (2007, p. 18), enfatiza que “a natureza do trabalho docente é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados”. Para tanto, atribui aos cursos de formação de professores a incumbência de desenvolver nos estudantes conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem construir seus saberes-fazeres docentes de acordo com as necessidades e desafios demandados, cotidianamente, pelo ensino como prática social.

Por isso, a prática social deve ser considerada como ponto de partida e ponto de chegada do trabalho de formação, possibilitando uma resignificação dos saberes na formação docente. Com base em suas experiências de ensino e pesquisa, a autora ressalta a necessidade de se articular, no trabalho de formação, três tipos de saberes da docência: a) *da experiência*, como sendo aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; b) *do conhecimento*, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo; e c) *dos saberes pedagógicos*, aqueles que abrangem a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos, sendo construídos a partir da prática, que os confronta e os reelabora.

De acordo com essa perspectiva, a identidade do professor se baseia na articulação dos saberes das

áreas específicas, dos saberes pedagógicos e dos saberes da experiência, que juntamente com as exigências que as situações concretas de trabalho nas escolas lhe colocam, o professor constrói e fundamenta o seu saber-ser professor.

Assim, conforme salienta Pimenta (2007) é por meio dos saberes adquiridos na experiência acumulada ao longo da vida, refletida e confrontada com as teorias e práticas individuais e coletivas, que o professor vai arquitetando uma forma de ser professor. Além disso, nas áreas do conhecimento pedagógico, o docente tem acesso aos fundamentos teóricos, científico, técnico, tecnológico e cultural para garantir ao aluno a apropriação dos conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento. Finalmente, nas áreas pedagógicas, o professor localiza o referencial que lhe permite trabalhar o conhecimento enquanto processo de ensino em espaços coletivos de aprendizagem.

Como se pode perceber torna-se necessária a mobilização dos saberes experienciais, pedagógicos e científicos, enquanto constitutivos da docência, nos processos de construção da identidade de professores. Além disso, como ressalta Lima (2011), é importante conceber identidade profissional como uma construção individual e coletiva, que envolve a reflexão sobre em que consiste a profissão professor e sobre o que significa ser professor, pois os significados sociais atribuídos à profissão vão ajudando a articular cotidianamente a sua maneira de ensinar, de ser e estar na profissão.

Nesse raciocínio, o processo identitário se constitui numa relação que envolve o indivíduo em sua individualidade, mas que também o abrange como ser histórico e social, isto é, “o perfil identitário se constrói a partir da inserção dos sujeitos em determinados espaços de trabalhos, de seus valores, do seu modo de situar-se no mundo e da sua história de vida pessoal e profissional” (LIMA, 2011, p. 101).

Entendendo a construção da identidade docente como um processo, ao mesmo tempo individual e coletivo, Pimenta (2005) argumenta que este processo ocorre na ação de um sujeito historicamente situado e envolve os significados sociais da profissão, a reafirmação de práticas já consagradas pelas tradições, o confronto entre teorias e práticas e as redes de relações que os professores estabelecem no contexto de exercício do magistério. De acordo com essa compreensão,

uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas; práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Ainda, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Se constrói, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2005, p. 12).

Essa rede de relações estabelecida pelos professores no exercício do trabalho docente, além dos significados que atribuem à profissão, revela que a identidade docente é um processo historicamente construído ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, e que não pode ser definitivamente fixado.

Referindo-se a transitoriedade que caracteriza o processo de construção da identidade, Nóvoa (2000, p. 16) assevera que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza maneira como cada um se sente e se diz professor.

Esse espaço de construção da identidade docente é complexo, pois os caminhos que envolvem a opção, inicial ou não, pelo magistério e a identificação com a profissão estão imbricados de questões mais profundas que envolvem, entre outros aspectos, a garantia da ocupação, a possibilidade política de interferência no espaço público, o compromisso e a ideia de que a escola é um *locus* de transformação social.

Outro aspecto fundamental na construção da identidade docente diz respeito ao reconhecimento de que gestos, vontades, experiências, acasos, equívocos e erros perceptivos que foram redimensionados em ações, comportamentos e atitudes em sala de aula são elementos importantes para repensar a atuação docente, ampliando seu conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo. Tais elementos reforçam a perspectiva de que a identidade deve ser entendida sempre em processo e em construção, forjada na inter-relação entre a identidade pessoal e a identidade profissional.

Ainda considerando que a definição da identidade do professor está intrinsecamente relacionada à formação, Nóvoa (2000), utilizando-se das colaborações de vários autores em suas investigações, propõe a formação numa perspectiva denominada crítico-reflexiva, que propicie aos professores os instrumentos de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de uma formação autoparticipada. Considera três processos na formação docente: *produzir a vida do professor* (desenvolvimento pessoal), *produzir a profissão docente* (desenvolvimento profissional) e *produzir a escola* (desenvolvimento organizacional).

Assim, a formação docente inicia-se pela reflexividade crítica sobre as práticas, passando pela (re) construção permanente da identidade pessoal. Reflexão que não se limita ao cotidiano da sala de aula, uma vez que o professor troca ideias e experiências de diversas formas, sejam através de grupos de trabalhos, oficinas, relatos, entre outros, exigindo-se um redimensionamento de sua prática educativa na perspectiva de construção de um trabalho coletivo e compartilhado.

Nessa direção, é preciso desmistificar a lógica linear de uma formação da identidade docente pautada numa vocação *a priori*, ou seja, de que é preciso nascer com um “dom”, “ter vocação”, pois a formação e a construção da identidade trilham vários caminhos, evidenciando a complexidade e as múltiplas dimensões com as quais se tecem essas identidades. Assim, ao contrário de ser uma vocação *a priori*, o processo de formação significa instruir, desenvolver, preparar, aperfeiçoar, educar através de aprendizagens, interações sociais e troca de experiências, numa dinâmica de construção da identidade de cada pessoa.

Como se pode perceber, a formação profissional se constitui por meio de processos complexos, intermediados por saberes e sujeitos que os criam e recriam cotidianamente numa inter-relação entre a teoria e a prática, sendo consideradas como formação todas as iniciativas e atividades relacionadas à preparação e ao aperfeiçoamento da ação pedagógica.

Por isso, na concepção de Pimenta (2007), pensar em formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e continuada. A autora entende também que a formação é, na verdade, *autoformação*, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com as experiências práticas vivenciadas nos contextos escolares.

Esse princípio da formação contínua significa a integração entre o currículo de formação inicial e o currículo da formação continuada, uma vez que os processos de formação do educador começam antes do início da formação acadêmica e têm continuidade durante toda a vida profissional. Portanto, na formação de professores é necessário observar os diversos contextos e processos complexos de contatos com saberes e com os sujeitos que os criam e recriam cotidianamente.

A autora ainda destaca a necessidade de se superar a fragmentação entre os diferentes saberes, propondo que os profissionais se empenhem em construir os saberes docentes a partir das necessidades pedagógicas, considerando a prática social como ponto de partida e de chegada que possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação docente.

Assim, a superação da fragmentação entre os saberes exige do educador um redimensionamento de sua prática docente na perspectiva da construção de um trabalho coletivo e compartilhado, de interconexão, de inter-relacionamento, de reaproximação das partes com o todo. E, ainda, a exigência de uma atitude dialógica, crítica, criativa e transformadora.

PROCESSOS FORMATIVOS E O REDIMENSIONAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O redimensionamento da prática docente na perspectiva de reaproximação das partes com o todo e de uma atitude dialógica do educador, encontra amparo na “Epistemologia da Complexidade” à luz do entendimento de Edgar Morin (1996). Para o autor, levar em conta a “complexidade”, e em particular na Escola, significa, entre outras coisas, a dificuldade de explicar as inter-relações existentes entre o todo e as partes e a dialógica existente entre ordem e desordem, e não de rejeição e exclusão.

Desse ponto de vista, Morin (1996, p. 275) assegura que:

Na escola aprendemos a pensar separando. Aprendemos a separar as matérias [...]. Nosso pensamento é disjuntivo e, além disso, redutor: buscamos a explicação de um todo através da constituição de suas partes. Queremos eliminar o problema da complexidade. Este é um obstáculo profundo, pois obedece à fixação a uma forma de pensamento que se impõe em nossa mente desde a infância, que se desenvolve na escola, na universidade e se incrusta na especialização.

Por isso, na elaboração da complexidade, Morin aponta a necessidade de uma reforma do pensamento e das instituições para permitir um novo pensar. Nesse caso, a educação precisa ser vista como atualização do pensamento complexo, uma vez que ultrapassa a simples instrução, transmitindo valores (familiares, sociais e universais), o que exigiria a reeducação dos educadores. Retomando as ideias de Marx assinala que, para se reformar o ensino e a educação, se deve, antes de tudo, começar com a reforma dos educadores. Ressalta ainda que, sem prejuízo dos saberes disciplinares, os professores precisam dispor de curiosidades e de competências éticas, epistemológicas e políticas cada vez mais sólidas em função das responsabilidades e dos desafios que lhes são impostos pela sociedade.

Ainda na perspectiva da complexidade o autor considera a educação como um projeto de reconstrução permanente, através da pluralidade de saberes. Assim “ao *saber* e ao *saber-fazer* vem juntar-se o

desenvolvimento, possível em cada um, de um *saber ser e estar*, que legitima em função da apropriação dos efeitos das trocas relacionais, a alteração da infidelidade, e mesmo da traição” (MORIN, 2000, p.556). Dessas concepções, emerge a necessidade de se formar um novo educador para que a premissa de um novo homem seja possível.

Assim, de acordo com Morin (2000), impera que haja uma reflexão sobre os saberes necessários à educação do futuro, os quais constituem os eixos que devem ser trilhados por todos os que pensam e fazem educação, que são: as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; a ética do gênero humano.

A partir desses eixos, é possível pensar sobre o processo formativo do novo educador, o que torna necessária uma reflexão acerca das políticas educacionais e suas implicações na formação e, sobretudo, pensar o processo de construção da identidade docente e dos saberes, competências e habilidades profissionais necessários ao professor no contexto de sua atividade de ensino.

No contexto das exigências relacionadas à tarefa de ensinar cabe mencionar as contribuições de Freire (1996), em especial, as que se encontram descritas no texto “Pedagogia da Autonomia”, onde o autor tece uma síntese de suas ideias sobre a profissão docente, sobre o “ofício de mestre” que possibilitam um processo de reflexão permanente sobre o compromisso do profissional da educação e os conhecimentos necessários ao seu fazer pedagógico.

Nessa obra, o autor retoma aspectos de suas preocupações de educador, sem repetir, evidentemente, o que já foi dito a respeito da temática da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista, em favor da autonomia do ser dos educandos, além de incorporar a análise dos saberes fundamentais exigidos no exercício da prática educativa.

Assim, de acordo com Freire (1996), os saberes indispensáveis à prática docente de educadores críticos, progressistas devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente, pois ensinar exige: rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporeificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural; consciência do inacabamento; reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do ser do educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; a convicção de que a mudança é possível; curiosidade; segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; e querer bem aos educandos.

Contudo, não se pode esquecer de que existem três princípios que norteiam estas necessidades: *não há docência sem discência*, as duas se explicam e seus sujeitos não se reduzem à condição de objeto, um do outro, pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender; *ensinar não é transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção, uma vez que inexistente validade no ensino do qual não resulta um aprendizado; e *ensinar é uma especificidade humana*, já que foi aprendendo socialmente que, de acordo com a história, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar.

Esses princípios implicam numa retomada dos fundamentos éticos e epistemológicos que orientam a prática dos educadores, bem como uma avaliação permanente de seu trabalho, pois conforme explicita o autor,

quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a beleza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 1996, p. 24).

É nesse sentido que Freire sublinha a responsabilidade ética de professores e professoras no exercício da tarefa docente. Enquanto princípio, o autor se refere à ética universal do ser humano enquanto marca da natureza humana que se contrapõe, entre outros aspectos, a qualquer manifestação discriminatória de raça, de gênero e de classe. É, portanto, por esta ética inseparável da prática educativa que os educadores devem lutar, devem vivê-la na prática e testemunhá-la, independentemente, de trabalhar com crianças, jovens ou adultos.

Para tanto, a formação dos docentes deve coincidir com a retidão ética, respeito aos outros, capacidade de viver, aprender com o diferente e alinhar saberes fundamentais à prática educativo-progressista, de modo que o formando possa se assumir como sujeito da produção do saber, desde o início de sua experiência formadora. Logo “é preciso que desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE 1996, p. 23).

Na perspectiva de Freire, a prática educativa extrapola o simples treino técnico para se atingir determinadas habilidades e desempenho de destreza. É necessária uma formação com a visão de homem ontologicamente livre e com vocação para ser sujeito. De sorte que, se pode assegurar que ensinar não é simplesmente transferir conhecimentos, que docência inexistente sem discência, que não há ensino sem aprendizagem e vice-versa, e que quanto mais se aprende criticamente, tanto mais se constrói e se desenvolve o que o autor denomina de “curiosidade epistemológica”, sem a qual não se pode alcançar o conhecimento pleno do objeto.

FINALIZANDO

Considerando que a docência inexistente sem discência e que não há ensino sem aprendizagem e vice-versa, faz-se necessário ressaltar que a ação docente deve ser colocada, antes de tudo, a serviço do aprendizado do educando, de suas necessidades e de seu pleno desenvolvimento, além da produção de saberes que instituem novas formas de pensar e representar a formação de professores, no sentido de esclarecer, enriquecer, renovar e redimensionar cotidianamente suas práticas pedagógicas.

Por isso, no desenvolvimento da atividade de ensino o docente precisa articular diferentes saberes, expectativas e visões de mundo, que, condicionados por suas histórias de vida e em confronto com a prática e com as condições concretas da profissão, produzem e mobilizam saberes específicos, conhecimentos tácitos, pessoais e não sistematizados, que em interconexão com outros tipos de conhecimentos, passam a integrar a identidade de professor.

Dessa maneira, as relações estabelecidas pelos professores no exercício da prática pedagógica, além dos significados que atribuem à profissão, revelam que a identidade docente é um processo histori-

camente construído ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, reforçando a compreensão de que a identidade deve ser entendida sempre em processo de construção, forjada na inter-relação entre a identidade pessoal e a identidade profissional.

Portanto, a partir dos saberes adquiridos na experiência acumulada ao longo de sua trajetória, refletida e confrontada com as teorias e práticas individuais e coletivas, o professor vai arquitetando uma forma de ser professor. Além disso, nas diversas áreas do conhecimento o docente tem acesso aos fundamentos teóricos e metodológicos, para garantir ao aluno a apropriação dos conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, assim como nas áreas pedagógicas, o professor localiza o referencial que lhe permite trabalhar o conhecimento enquanto processo de ensino em espaços coletivos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

LIMA, M. G. e S. (2011). Formação de professores: reflexões sobre a identidade profissional docente. In: BRITO, R. L. G. L. de (Org.) **Educação para conviver e gestão da aprendizagem: o educador gestor e o gestor educador**. Curitiba: Appris.

MORIN, E. “Epistemologia da complexidade”. (1996). In: DORA, F. S. (orga.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. 274-286. Potro Alegre: Artes Médicas.

MORIN, E (2000). **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez.

NÓVOA, A. (org.). (2000). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora.

PIMENTA, S. G. (2005). Professor pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos** - volume 5 - n. 1 - p. 09-22 - Itajaí, jan./abr.

PIMENTA, S. G. (org.) (2007). **Saberes docentes e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ESCOLAS MULTISSERIADAS: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO

Maria Lucinete Fortunato

Mariana Moreira Neto

INTRODUÇÃO

As políticas públicas sociais surgiram, no Brasil, na década de 1930, durante o Governo Vargas, a partir da criação da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e da Legião Brasileira de Assistência (LBA), com base em uma concepção de Estado provedor e intervencionista, reforçando ações compensatórias.

Entre os anos de 1970 e 1980, esse modelo começou a ser questionado na esteira da luta pelo fim da ditadura militar e com o processo de reorganização da sociedade civil em direção à redemocratização. A Constituição de 1988 coroou um processo de articulação dos movimentos sociais que buscavam assegurar, no texto constitucional, direitos que pudessem ser traduzidos em deveres do Estado através de políticas públicas, incluindo nesta luta, a educação como direito de todos.

Destarte, os projetos político-pedagógicos elaborados para o ensino fundamental e médio não estabeleciam a articulação entre a escola e a comunidade. E quando tentavam fazê-lo, esbarravam em dificuldades, entre as quais destacam-se: a inviabilidade prática das propostas metodológicas, a desvalorização da cultura local, a existência de professores “leigos” ou formados “aligeradamente”, a formação essencialmente urbana do professor, o acesso precário à informação, o distanciamento da escola em relação ao espaço onde ela está inserida, com a sua conseqüente marginalização e, por fim, os currículos inadequados.

Só a partir da década de 1990 a luta por uma educação de qualidade e para todos passou a estabelecer como exigência que o poder público implementasse ações direcionadas para este fim.

(...) a década de 1990 foi marcada pelo conflito entre a expectativa da implementação de políticas públicas que concretizassem os direitos conquistados, assegurados em lei, e as restrições políticas e econômicas impostas para sua implementação (CUNHA; CUNHA, 2002, p. 14-15).

Com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), foi remetida aos sistemas de ensino a incumbência de promover as adaptações necessárias à oferta da educação básica, inclusive para as populações do campo (LDB, Art. 28), assim como a vinculação da educação ao mundo

do trabalho e o imperativo da oferta de uma educação contextualizada. Posteriormente, outras legislações especificaram tais adaptações:

A Resolução nº 02/98 do Conselho Nacional de Educação e o Parecer nº 04/98 da Comissão de Educação Básica do referido Conselho, definem como princípios da ação pedagógica da escola: os princípios éticos da autonomia, responsabilidade, solidariedade, bem-comum; os princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania; o exercício da criatividade e respeito à ordem democrática; os princípios estéticos da sensibilidade e a diversidade de manifestações artísticas e culturais (FORTUNATO; MOREIRA NETO, 2006, p.34).

A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1997) e Ensino Médio (2000) - PCNs, por sua vez, visou nortear as grades curriculares das instituições educativas e o trabalho docente. Os PCNs definiam que a atividade docente deve ser permeada pelo encaminhamento dos alunos rumo a uma aprendizagem de qualidade, considerando que os currículos e conteúdos não podem ser trabalhados apenas como transmissão de conhecimentos, mas como socialização para produção de saberes.

Posteriormente, objetivando delimitar metas orientadoras dos planos decenais de educação de estados e municípios, foi aprovado, pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, o Plano Nacional de Educação¹ (BRASIL, 2001), resguardando que o direito ao Ensino Fundamental não se restringiria ao ato da matrícula, mas asseguraria a oferta de um ensino de qualidade. Incluindo, ainda, a prevenção de formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural e a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio.

De acordo com essas prerrogativas, o Parecer nº 36/2001 da Comissão de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, estabelecendo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo afirma que:

Há, no plano das relações, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade. Reconhece ainda que o campo, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 18).

A partir dessa compreensão, tornou-se dominante a proposta de um modelo de educação adaptável aos especiais, aos diferentes, a exemplo de indígenas, camponeses, meninos de rua, portadores de deficiência e outros. Passou-se a buscar uma escola possível que considere as peculiaridades dos educandos; desenvolva um tratamento diferenciado com base em um contexto próprio, paralelo e se vincule à cultura local.

Desde então, as políticas públicas para a educação, sobretudo nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Vana Rousseff (2011-2016), passaram a ser peças fundamentais para re-dimensionar a educação. Esse processo dinamizou o debate acerca de como e até que ponto as referidas

¹ Embora o Plano Nacional de Educação (PNE) só tenha sido sancionado, legalmente, em 2001, vale lembrar que a proposta do mesmo foi formulada pela sociedade brasileira, por meio de consulta realizada em 1997, e foi consolidada na plenária de encerramento do II Congresso Nacional de Educação (CONED), realizado em Belo Horizonte/MG (1997), ficando, inclusive, conhecido como PNE-Sociedade Civil. O PNE define, entre suas prioridades, que as políticas públicas de formação de professores devem estar orientadas nos princípios filosóficos da liberdade de expressão e de pensamento, nos ideais de coletividade e solidariedade humana, resgatando o sujeito sócio-político capaz de intervir no processo de construção da história.

políticas consideram as necessidades e potencialidades específicas de cada espaço e a relevância de ações que contemplem a diversidade na perspectiva de uma educação contextualizada. Sobretudo, no que diz respeito às condições necessárias para a formação continuada dos professores e ao princípio da circulação dos saberes, da transdisciplinaridade dos conhecimentos e do exercício da cidadania. Questões que, até então, não eram consideradas e entravavam a reflexão e a participação política dos sujeitos sociais envolvidos na educação formal.

Tais questões passaram a exigir o debate permanente acerca de como se processam a elaboração, execução e gestão de políticas públicas em educação. Uma exigência que corrobora com a compreensão de Freire, para quem, quanto mais o sujeito for levado a

(...) refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples expectador, mas deve intervir cada vez mais (FREIRE, 1983, p. 61).

Esta compreensão respalda o entendimento de que a Universidade deve contribuir para a consolidação desse processo, pois é papel fundamental desta estar sempre próxima da produção de conhecimentos para a inclusão social, sobretudo por meio do desenvolvimento de atividades de extensão. Assim sendo,

Se à universidade cabe preparar os cidadãos do futuro numa perspectiva crítica, capazes de questionar o mundo e de enfrentar os desafios colocados por ele, é também ela o espaço democrático e permanente da aprendizagem. Os projetos de extensão, vistos como uma das formas de aprendizagem, devem contribuir para a implementação dos quatro pilares da educação contemporânea, ou seja, aprender a ser, a fazer, a viver juntos, e a conhecer (MORIM, 2000, p. 12).

Para tanto, deve-se considerar as potências e os fluxos dos sujeitos sociais nas relações que eles constroem e estabelecem com o conhecimento, com o meio, com os outros sujeitos, nos limites do território e além das fronteiras da região, referenciando suas realidades social, econômica, política e cultural e tendo como base um projeto político-pedagógico que mobilize e envolva os atores e atrizes sociais em questão.

Diante do exposto, o desenvolvimento de diversas ações extensionistas se tornou imperativo, a fim de reforçar e dar consistência ao debate sobre educação e contexto, tendo como cenário a universidade e sua interação com a produção e socialização de saberes. Dentre as ações extensionistas por nós realizadas, algumas trouxeram como proposta refletir as políticas públicas de educação, na interface com as questões de gênero, da arte educação e da educação do campo, considerando as ações didático pedagógicas, a exemplo do uso de livros didáticos; da formação continuada de professores, da contextualização da educação etc., nessas áreas.

As referidas experiências, quando exercitadas, revelaram vários aspectos das relações de poder que envolvem a articulação entre a universidade e as escolas; bem como as questões que perpassam a ideia da produção e reprodução de saberes no Ensino Fundamental e Médio.

Este capítulo apresenta a reflexão dessas questões tendo como referência a experiência no projeto de extensão *Qualificação em educação do campo: contextualização para a convivência com o Semiárido*, de-

envolvido com professores de escolas de ensino multisseriado da zona rural do município de Cajazeiras – PB, nos anos de 2011 e 2012.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ÂMBITO DA CONTEXTUALIZAÇÃO

Pensar a educação do campo no âmbito da contextualização implica pensar a formação do educador a partir da consideração de quaisquer saberes que apontem a sociedade como uma construção humana, multifacetada, com todas as suas contradições de classe, raça, cultura, religião, cor, ideais políticos e ideológicos, entre outros elementos que complementam a pluralidade e a diversidade social. Implica, também, pensar o papel da escola como viabilizador da ação educativa, possibilitando aos sujeitos saírem de onde estão e compreenderem toda a teia do emaranhado social, político e cultural em que estão envolvidos. No entanto, a educação não se limita ao espaço escolar, ela

(...) existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história das espécies, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser (BRANDÃO, 1981, p. 13).

Visualizando a educação como instrumento de construção de conhecimentos e de mudanças socioculturais, é imperativo, pois, ressaltar a importância de se pensar a relação pedagógica para além dos muros da escola, percebendo os espaços extraescolares como espaços formativos, por articularem elementos culturais, sociais, históricos e políticos que compõem a esfera do cotidiano. Pensar dessa forma também leva à compreensão de que a educação contextualizada não pode se restringir a uma referência aligeirada, à sala de aula, à comunidade local, a um determinado espaço territorial. O contexto

(...) se estende até um sistema de valores, que extrapola qualquer fronteira geofísica descuidadamente traçada, uma vez que se tece em redes de conteúdos que fundem o passado e o futuro; o local e o global; o pessoal e o coletivo; as objetividades e as subjetividades fugazes. Mas, tal tessitura e tais cruzamentos se dão numa determinada situação, movidos a condições reais e a certos constrangimentos, em um dado tempo e chão; não estão soltos no ar – senão não haveria sentido falar em contexto. Assim o contexto também fornece os “algoritmos”, ou seja, os padrões, as regularidades e constâncias que permitem a leitura do mundo, porque fornece o sistema de códigos linguísticos que organizam qualquer comunicação (MARTINS, 2004, 35-36).

A defesa de uma educação contextualizada se apresenta, ainda, interligada à questão de que a escola está sendo solicitada a dar sua contribuição no esforço de implementação de um novo parâmetro de desenvolvimento social e, como tal, deve transformar seus modos de atuação, atentando para as expectativas de inovação, criação e criatividade. Expectativas que devem ser investidas da responsabilidade em estabelecer o diálogo com a sociedade. No entanto:

No caso do semiárido onde, ao longo da nossa história, pouco se conseguiu interferir em termos de redirecionamento dos benefícios, interesses e direitos sociais destinados a algumas regiões brasileiras, a educação, incluindo a formação dos professores, vem se dando de forma descontextualizada. Este processo desconsidera que a escola não se limita apenas à sala de aula, mas compreende um mundo de possibilidades que vai desde a comunidade, o bairro, a cidade, até o estado, o país e o mundo. Todas essas dimensões se configuram como amplas possibilidades para o campo do ensino-aprendizagem, mas nem sempre são consideradas no processo de formação para o exercício do magistério (FORTUNATO; MOREIRA NETO, 2006, p. 36).

No que diz respeito às escolas do campo, por exemplo, historicamente estas têm assumido uma configuração de “escola multisseriada”, reunindo alunos de diferentes séries e níveis em uma única turma, cujo trabalho pedagógico recai na responsabilidade de um único professor, - o que as caracterizam como “escolas uni docentes” - e delimita uma especificidade em relação à grande maioria de escolas localizadas nos territórios urbanos, nas quais os estudantes são enturmados por série-idade. Tais especificidades instituíram uma visão negativa das escolas do campo, às quais, historicamente, foi creditado o fracasso escolar. Neste sentido, tornou-se corrente a ideia de que para atingir um nível de aprendizagem significativo, as escolas “rurais” deveriam se transformar em escolas seriadas, seguindo o modelo predominante nos territórios urbanos. Essas ideias geraram um paradoxo:

Por um lado, nas escolas e turmas rurais (multi)seriadas, prevalecem a precarização de suas condições de existência e a afirmação dos pilares de controle, fragmentação, padronização e hierarquização dos tempos/espaços/conhecimentos em sua experiência educativa, os quais fortalecem a hegemonia do modelo seriado de ensino. Por outro lado, emergem sinais de inovação, criatividade e inventividade construídos e efetivados por meio de práticas pedagógicas dos sujeitos que participam dessas turmas e escolas, os quais desafiam as condições adversas existentes, e incidem na desconstrução dos pilares que sustentam o modelo seriado de ensino e convergem para sua transgressão nas escolas públicas existentes nos territórios rurais. (HAGE; REIS, 2018, p. 80)

Assim sendo, pode-se inferir que, se pensada de forma contextualizada, a educação do campo deve apoiar toda a prática pedagógica numa visão multifacetada do conhecimento e estimular procedimentos que permitam ao aluno produzir conhecimentos significativos, por meio da reconstrução, experimentação e execução de projetos, aproveitando relações entre conteúdos e contexto através da interdisciplinaridade e/ou da transdisciplinaridade. Procedimentos possíveis para apreender e prever, intervir e transformar a realidade a partir de temas que perpassem todo o currículo e sejam transversalizados nos vários conteúdos curriculares tendo como base, sempre, o princípio da qualidade social².

Compreende-se que, incorporando aos currículos escolares o movimento da realidade como conteúdos formativos, será possível à escola do campo atingir um padrão de qualidade e ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam, mobilizando o aluno e estabelecendo uma relação de reciprocidade entre este e o objeto do conhecimento. Para tanto, torna-se imperativo investir na elaboração de material didático que contemple, antes de tudo, a realidade local. “(...) Uma escola do campo, por exemplo, precisa de um currículo que contemple, necessariamente a relação com o trabalho na terra”³ (SOUZA; REIS, 2003, p. 68).

² Por qualidade social entende-se o direito ao ensino para todos, a garantia de aprendizagem, acesso efetivo ao conhecimento historicamente construído e aos recursos tecnológicos. Isso pressupõe a participação da comunidade e a organização da escola via gestão democrática.

Tais prerrogativas constituem um desafio que deve ser vencido, prioritariamente, pelo professor, principalmente quando se considera a importância da apropriação, elaboração e (re)elaboração de

(...) conhecimentos pertinentes e sobretudo seu manejo propedêutico [como] base para o exercício do papel de sujeito participativo e produtivo [num permanente e inventivo exercício de] aprender a aprender, saber pensar, informar-se e refazer todo dia a informação, questionar (DEMO, 2000, p.89).

De acordo com essas concepções, ao ser desenvolvido o projeto de extensão *Qualificação em educação do campo: contextualização para a convivência com o Semiárido*, no município de Cajazeiras – PB, fez-se mister realizar uma “escuta sensível” ao que os professores e estudantes vinham desenvolvendo no cotidiano da escola, destacando as atividades bem-sucedidas, valorizando as boas práticas educativas e refletindo sobre as experiências que não se efetivavam adequadamente, para ressignificar com eles, os sentidos de currículo, de projeto pedagógico, de educação, de escola etc..

Assim sendo, foram desenvolvidas, junto aos professores das escolas municipais do campo, ações extensionistas que valorizaram a importância da metodologia do ensino, como forma de organizar a melhor maneira de intervir no processo educativo, considerando as condições efetivas. A intenção era pensar o atuar do professor em situações que, certamente, são heterogêneas, bem como o empreendimento de estratégias de inovações pedagógicas para as salas de aula, por meio de um processo de formação que levasse em consideração a melhoria e a qualificação do espaço escolar como instituinte de novas realidades e novos saberes.

A QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO: UMA EXPERIÊNCIA

O contato com os professores das escolas públicas do campo do município de Cajazeiras-PB foi iniciado com a apresentação do projeto de educação continuada. Partiu-se da compreensão que as propostas pedagógicas e os regimentos escolares produzidos devem observar as diretrizes curriculares nacionais, num contexto de flexibilidade teórico-metodológica, embora, como vimos, seja complexa a viabilidade do tratamento contextualizado do conhecimento, quando compreendido como um recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de mero espectador.

As ações extensionistas envolveram mais do que trabalhar temas e conteúdos a serem ministrados pelos professores, uma vez que, para além das questões relacionadas ao planejamento didático-pedagógico, foram consideradas as condições oferecidas pelo poder público municipal, tais como: infraestrutura, livros e materiais didáticos, acesso a tecnologias e à diversidade do mundo moderno, acompanhamento sistemático das escolas e do processo de ensino-aprendizagem, acompanhamento psicológico de professores, pais e alunos etc. Associadas a essas questões, também entraram em cena a permanente busca pela melhoria da formação teórico-metodológica dos professores e a (re)elaboração das suas metodologias de ensino. Por conseguinte,

as ações foram orientadas de acordo com princípios metodológicos participativos e a pesquisa-ação (PA)³.

A opção pela pesquisa-ação se justificou devido à natureza do projeto e sua tessitura com as ações extensionistas, remetendo ao aprofundamento e análise teórico-metodológica do ensino multisseriado desenvolvido no município de Cajazeiras – PB e das questões relacionadas à prática pedagógica nesta área. De acordo com essa perspectiva, houve uma interação participativa entre a equipe extensionista e os professores envolvidos com o projeto, por meio da qual a pesquisa e a ação se deram de forma concomitante e o grupo beneficiado passou por transformações no âmbito da produção de conhecimentos e da prática didático-pedagógica. Neste sentido, sugestões foram ouvidas e sistematizadas num Plano de Curso Programático Coletivo, composto por temas, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação, para orientar as atividades de sala de aula em todas as escolas.

Durante a fase inicial do referido projeto, foram discutidas e mapeadas as principais dificuldades encontradas no modelo multisseriado local, sendo apontados diversos aspectos, tais como: a falta de estrutura das escolas para melhor atenderem os alunos de diferentes faixas etárias (salas com pouco espaço, refeitório pequeno e/ou inexistente, falta de um local apropriado para a recreação e a prática de esportes); a falta de acomodações para alunos que necessitavam de atenções especiais; a ausência de bibliotecas, videotecas, salas de leitura e laboratórios de informática; materiais didáticos deficitários e/ou em número insuficiente etc.

Ressalvando a situação multisseriada das escolas, percebeu-se que os professores, via de regra, desenvolviam suas atividades de ensino de forma “mecânica”, ministrando conteúdos desarticulados da realidade dos alunos e da comunidade, na maioria dos casos extraídos dos livros didáticos, muitos dos quais antigos e destoantes da realidade do meio rural. A metodologia se limitava à cópia, com a utilização de quadro de giz e a conteúdos trabalhados de forma fragmentada, a partir da “divisão” da turma por grupos, de acordo com a faixa etária/série, no mesmo espaço. Trabalhava-se, simultaneamente, o mesmo conteúdo nas diversas séries e faixas etárias, com aprofundamento diferenciado.

Esse mapeamento foi essencial para nortear as atividades. Ao longo do desenvolvimento do projeto, os professores foram expondo as dificuldades que enfrentavam no trabalho docente em salas multisseriadas, demonstrando, muitas vezes, não se sentirem seguros do que estavam ministrando; além de, nem sempre, conseguirem harmonizar, concomitantemente, os alunos das diversas séries e as especificidades relativas ao interesse e ao nível de aprendizagem de cada série. A essas limitações eles associavam, ainda, a desvalorização salarial, o fato de não perceberem interesse dos gestores para a qualificação profissional e a falta de oferta de material que subsidiasse as práticas pedagógicas adequadamente.

As dificuldades e desafios suscitados deram substância à elaboração de temas e estratégias que passaram a orientar a prática pedagógica, estimulando os alunos a trabalharem de forma divertida e articulada, com melhor aproveitamento dos conhecimentos propostos, trabalhados e produzidos em sala de aula.

Alguns impasses foram solucionados por meio de discussões teóricas e metodológicas, viabilizadas a partir da criação do “Grupo de Estudos em Educação do Campo”, instituindo-se como espaço permanente

³ De acordo com Thiollent (2005, p. 16), “A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

de estudos, discussões, levantamento de dificuldades e troca de experiências entre os docentes envolvidos. O Grupo teve relevância, ainda, como espaço formador do universo teórico-metodológico da educação do campo e das estratégias necessárias ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores beneficiados.

Nas trocas de experiências em relação às metodologias utilizadas, surgiu uma riqueza de possibilidades que dinamizaram o debate acerca de diferentes modalidades didático-pedagógicas, ampliando o universo dos professores no que diz respeito à função do professor no processo de criação e fruição da educação contextualizada e da convivência com o semiárido.

O Plano de Curso Programático Coletivo para a educação do campo inovou, sistematicamente, essa modalidade de ensino no município de Cajazeiras – PB, unificando temas, conteúdos e atividades direcionadas ao ensino multisseriado. Desse modo, sistematizou-se todo o conteúdo apresentado em questionários, abordando todas as disciplinas aplicadas em sala de aula, respeitando fielmente os diversos tipos de alunos, dividindo cada tema em faixa etária e/ou série respectivamente.

Foram trabalhados 16 temas entre os quais destacam-se, a título de exemplo, os seguintes:

TEMAS E OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO	METODOLOGIA	AValiação
<p>CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO</p> <p>OBJETIVOS:</p> <p>Levar ao conhecimento dos alunos a ideia de combate à seca e a permanência no campo, bem como problematizar o que é ser sertanejo a partir da perspectiva da convivência com o Semiárido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Escassez de água: formas de abastecimento; - Sertão como “não lugar”; - Semiárido como possibilidade; - Convivendo com a seca: Alternativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aulas temáticas dialogadas; - Visitas a experiências de convivência; - Encenações teatrais; - Exibição de filmes e/ou documentários; - Exposição de textos. - Leitura e produção de poemas e de cordéis; - Uso de músicas sobre os temas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de gravuras; - Produção de relatórios sobre visitas; - Produção de maquetes sobre experiências de convivência; - Debates em turma sobre o tema; - Relatos escritos e orais a partir de músicas e filmes. - Outros.
<p>MEIO AMBIENTE</p> <p>OBJETIVOS:</p> <p>Compreender e respeitar a natureza e seus elementos, levando em consideração o uso consciente dos recursos naturais; bem como, Observar as transformações ambientais (ambientes naturais e ambientes modificados) e Diferenciar paisagem natural e paisagem modificada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecendo, explorando e respeitando o meio ambiente; - Fauna e Flora; - Paisagem; - Desmatamento e poluição; - Alternativas de conservação; - Ambientes naturais e ambientes modificados. - A cadeia alimentar etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aulas temáticas dialogadas; - Estudo de campo da Fauna e Flora; - Visitas a açudes, rios e/ou riachos da comunidade; - Produção de textos e cartazes sobre meio ambiente, poluição e desmatamento; - Exposição de documentários. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de pesquisas com os pais sobre o uso do solo, o desmatamento, as queimadas, etc.; - Produção de maquetes sobre os diversos ambientes; - Produção de curtas com os alunos; - Produção de peças teatrais; - Produção de textos e cartazes sobre produção e destino do lixo doméstico; - Outros.

<p>HISTÓRIA LOCAL</p> <p>OBJETIVOS:</p> <p>Refletir sobre a história da comunidade; Fazer um paralelo entre passado e presente, baseando-se em informações prestadas pelos moradores mais antigos e estimular a produção e conhecimentos sobre a história local.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O lugar onde moramos e a sua evolução; - Primeiros habitantes e a população atual; - As memórias que repousam nos lugares e nas pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aulas temáticas dialogadas; Uso de livros referentes ao assunto; - Uso da história oral: Pequenas entrevistas com moradores mais antigos; - Uso de maquetes; Confecção de cartazes, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de textos referentes aos fatos históricos locais; - Elaboração de quadros comparativos (escrito, desenho, pintura) do que havia antes e o que tem hoje; - Produção de um álbum; Produção de um relatório; - Trabalho com sílabas (para os pequenos) referentes aos costumes das comunidades, etc.
--	--	---	--

O exemplo acima possibilita apreender, grosso modo, o Plano de Curso Programático Coletivo. Vale salientar que os métodos de avaliação elaborados podem ser utilizados nos diversos temas, observando o estilo, propriedade e construção do conhecimento, respeitando cada faixa etária das diferentes séries, sem homogeneizar o processo de ensino-aprendizagem. Isto porque, a pretensão era que a organização do ensino, das metodologias, dos conteúdos, da avaliação e da própria formação/atuação dos professores, quando articulados aos espaços, tempos e conhecimentos escolares, levassem em consideração os indivíduos em suas diversidades e os territórios e comunidades em que as escolas se encontram inseridas. Desta forma, ampliou-se a possibilidade do redimensionamento da educação do campo no município em tela, da melhoria da formação dos alunos por meio do ensino multisseriado contextualizado e do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência extensionista de formação de professores, desenvolvida nas escolas multisseriadas, tem sua relevância destacada, sobretudo, por instigar e possibilitar o diálogo entre os professores da educação do campo do município de Cajazeiras – PB. A partir das suas vivências no exercício do magistério em salas multisseriadas das escolas do campo, os professores foram norteados pelos estudos e debates desenvolvidos pelo projeto de formação continuada e puderam repensar suas “competências” e “habilidades”.

É certo que, como exposto acima, diversas dificuldades foram apontadas, destacando-se: a heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem num mesmo espaço; a fragilidade dos processos formativos, que produziam um sentimento de solidão e abandono e favoreciam a mera transferência mecânica de conteúdos aos estudantes. Outro elemento que foi apontado com frequência e que também merece destaque se relaciona à pressão e, de certa forma, à imposição, por parte da Secretaria de Educação do município, de modelos e propostas pedagógicas, via de regra, inspirados em modelos de escolas seriadas e urbanas, os quais destoavam da ideia de contextualização.

Este último fator, inclusive, foi crucial para o não desenrolar sistemático do projeto, pois mesmo com as mudanças que foram sentidas no cotidiano escolar e no desenvolvimento das ações docentes nas escolas multisseriadas do campo, a continuidade das ações extensionistas esbarrou no tímido interesse dos gestores municipais em dar sequência à parceria. Provavelmente porque, entre outras questões, as reelaborações que se faziam necessárias demandavam recursos extras e avanços políticos que não eram considerados oportunos. Assim sendo, embora não tenha sido apagado o que foi produzido na qualificação dos docentes por meio de uma experiência que sinonimizava mudanças e sinalizava outros olhares sobre docência, formação, currículo, pessoas, contextos, o projeto acabou sendo interrompido inviabilizando a ampliação e o fortalecimento de

uma posição diferenciada que aposta na permanência das turmas e escolas (multi)seriadas como possibilidade de oferta qualificada da escolarização aos sujeitos do campo, desde que superada a situação de abandono e descaso do poder público com relação às escolas rurais (HAGE; REIS. 2018. p. 81)

Sem qualquer constrangimento, o modelo da escola seriada urbana continuou sendo a proposta de política de educação para todos os contextos e para todos os sujeitos.

No entanto, vale salientar que nas avaliações realizadas com os professores envolvidos no projeto de educação continuada, eles afirmavam estarem conseguindo superar muitas dificuldades por meio das atividades formativas. Caracterizavam as ações extensionistas como “suporte basilar”, por favorecerem a produção de melhores condições de ensino, sobretudo devido à possibilidade de troca de experiências e de aprofundamento teórico-metodológico e didático-pedagógico entre os mesmos.

Outro aspecto apontado, de modo recorrente, como ponto de diferencial no processo de qualificação, foi a elaboração e utilização do Plano de Curso Programático Coletivo, sobretudo no que diz respeito ao modelo avaliativo processado e aplicado junto a equipe extensionista.

Para os docentes, o Plano de Curso Programático Coletivo também funcionou como “suporte interessante”, no sentido de contribuir para que pudessem melhor coordenar as suas atividades em sala, sempre com a preocupação de problematizar o processo de produção de conhecimento, como forma de driblar as dificuldades existentes, redimensionar o ensino e desenvolver o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem.

Diante do exposto, pode-se afirmar que ações extensionistas, apesar da não continuidade, redimensionaram a prática pedagógica dos professores envolvidos por meio da produção e socialização de saberes e experiências, incluindo nos planos de atividades o estudo do meio, da realidade imediata, o aprender a ver e analisar a realidade, para, em seguida, estender o olhar para horizontes mais largos. Indo, portanto, além das questões mais próximas das experiências vividas pelos educandos e construindo espaços produtores do saber, da crítica e da diversidade, os quais, consorciados, possibilitam um novo reinventar da vida.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.
- _____. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Nacionais Curriculares Ensino Médio: bases legais**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>.
- _____. CNE/CEB. Resolução nº 02/98 Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. *In. Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, Seção I, p. 31, 15 abr. 1998.
- _____. **Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 25 mar. 2001.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *In. Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, Seção I, p. 27.833, 23 dez. 1996.
- _____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 36/2001**, de 04 de dezembro de 2001. Institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Relatora: Edla de Araújo Lira Soares.
- _____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. *In. Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, Seção 1, p. 32, 9 abr. 2002.
- CUNHA, Edite da Penha; CUNHA, Eleonora Schettini M. Políticas Públicas Sociais. *In. CARVALHO, Alys-son; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília; UDE, Walter (Orgs). Políticas Públicas*. Belo Horizonte: Editora UFMG/PROEX UFMG, 2002, p.11-25.
- DEMO. Pedro. **Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.
- FORTUNATO, Maria Lucinete; MOREIRA NETO, Mariana. Educação e Subjetividades: possibilidades formativas e pedagógicas para o Semi-árido. *In.: Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semi-árido Brasileiro*. v. 01. Juazeiro: Selo Editorial RESAB. 2006. p. 31-48.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- HAGE, Salomão Mufarrej; REIS, Maria Izabel Alves. Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. *In.: Em Aberto*, Brasília, v. 31, n. 101, p. 77-91, jan./abr. 2018.
- MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semi-árido. *In. RESAB*. Secretaria Executiva. **Educação para a convivência com o semi-árido: Reflexões teórico-práticas**. Juazeiro: Secretária Executiva da Rede de Educação do Semi-árido brasileiro. 2004, p. 27 – 52.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.
- SOUZA, Ivânia Paula Freitas de; REIS, Edmerson dos Santos (Org.). **Educação para a convivência com o semi-árido: reencantando a educação com base nas experiências de Canudos, Uauá e Curaçá**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

DIALOGICIDADE EM FREIRE E EDUCAÇÃO REMOTA: UM RECURSO PEDAGÓGICO E POLÍTICO

Willyan Ramon de Souza Pacheco

Raimunda de Fátima Neves Coêlho

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A crise sanitária mundial causada pela pandemia da COVID-19 (Sars-CoV-2), disseminada pelo novo coronavírus, trouxe impactos e desafios nos âmbitos sociais, políticos, econômicos e educacionais.

Assim, não podemos omitir esse contexto inimaginável que estamos vivenciando em que dados estatísticos registram mais de 150 mil mortes no Brasil, conforme Brasil (2020).

Junto a essa crise vivenciamos, também, uma crise política, marcada por um governo de ultradireita que defende uma educação na perspectiva mercadológica. Tudo isto nos conduz a afirmar que a pandemia impactou todos nós e que o tempo presente clama por posturas insurgentes. Então questionamos: Como a educação poderia se insurgir?

Conforme Candau, Coordenadora Emérita na solenidade de Conferência de Abertura do XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – XX ENDIPE-Rio/2020, nos convida, em sua fala -ipsis litteris, a compreender que “[...] insurgir é ir além da resistência; é criar alternativa; e, ainda, é palavra que nos mobiliza teórica e praticamente”. É, pois, nesta compreensão de que no âmbito educacional as instituições de ensino não poderiam deixar discentes à deriva, diante de todos os desafios impactantes dessa crise sanitária de escala mundial.

Assim, entendemos que o diálogo com a cultura virtual torna-se uma necessidade cada vez mais exigente. E desse modo, o ensino remoto se instala em nossas instituições como forma de amenizar os prejuízos causados pela pandemia. E com a adesão a essa forma de ensinar se instala, também, a necessidade de conhecer a realidade de docentes e discentes, para que possa ser garantido esse acesso e a concretude de um diálogo verdadeiro.

Nesse ínterim, pensamos: Será que basta aprender a ligar um computador, celular ou notebook; enviar um link para os discentes; utilizar a plataforma esta ou aquela e dizer que nós professores/as já estamos

prontos e adaptados? Será que mudar nosso fazer pedagógico para ensino remoto não é impactante para nós professores/as e discentes? Como garantir o direito à educação em tempos de pandemia? Como garantir a universalização de acesso e promover o processo de letramento virtual? Perguntas estas que propiciarão outras, talvez mais conflituosas.

É preciso, desta maneira, compreendermos, dialogarmos e enfrentarmos os conflitos presentes e não negá-los. Porém, nessa complexidade de educação remota em que trazemos à discussão a perspectiva emancipatória, de modo a enxergar e redefinir os mais diversos conflitos de sujeitos marcados pela desigualdade também da cultura virtual, no sentido de apostar no diálogo tendo a libertação de amarras antidemocráticas no processo de ensino e aprendizagem.

Diante desse cenário e na perspectiva de dialogarmos com os sujeitos, nossos/as alunos/as, silenciados em torno de seus conflitos e dificuldades, indagamos: Por que não buscar em Paulo Freire a compreensão da dialogicidade tão necessária e relevante nos tempos presentes? Por que não buscar as concepções pedagógicas capazes de repensar os nossos fazeres e saberes numa educação remota?

Pensando, pois, em fazeres e saberes realmente emancipatórios buscamos em Freire (2016a, p. 81) princípios que nos instigam a enfrentar os conflitos e insurgências no ensino remoto, a saber: “[...] Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros [...]; Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho?; A auto-suficiência é incompatível com o diálogo [...]”. A partir desses pressupostos entendemos que a educação remota se constitui como um novo desejo a enfrentar mudanças, em meio a tensões e insurgências pedagógicas.

Neste sentido, buscamos em Freire (2000, p. 122) o dialogar diante das diferenças e desigualdades, que ora enfrentamos em uma cultura virtual que se impõe aos diversos sujeitos socioculturais, e assim argumenta: “[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos [...] na medida que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade [...]”.

A partir, então, de uma cultura virtual compreendida na perspectiva de dialogicidade em Freire, entendemos que o direito à conectividade aconteça numa dimensão reflexiva e crítica e não, meramente, instrumental no domínio de plataformas e ferramentas digitais.

E, dessa forma, uma grande questão nos incita a enfrentar: Como dialogar com a cultura virtual que impacta individual e coletivamente na vida social e educacional? Questão instigante e desestabilizadora, como esta e outras irão permear nossas práticas educativas.

Destarte, objetivamos neste artigo, de abordagem teórico-prática, discutir a dialogicidade em Freire, como recurso pedagógico e político em tempos de educação remota. Para tanto, inicialmente, este artigo revisita o conceito de dialogicidade em Paulo Freire e, seguidamente, discute conceito e apresenta comentários e observações sobre o ensino remoto, numa perspectiva reflexiva e crítica a partir do pensamento freireano.

DIALOGICIDADE E EDUCAÇÃO MEDIADA POR TECNOLOGIAS: REFLEXÕES FREIREANAS

Discutir o diálogo em Paulo Freire com ênfase no uso das tecnologias educacionais, ou mesmo de recursos tecnológicos que podem ser alinhados a estratégias pedagógicas, nos parece fundamental e necessário no atual contexto social que estamos imersos. Com a pandemia da Covid-19 no ano de 2020, no Brasil, as escolas do sistema público de ensino suspenderam as aulas presenciais e, em sua maioria, adotaram o ensino remoto como possibilidade pedagógica para minimizar os prejuízos ocasionados pela ausência de aulas presenciais.

O ensino remoto consiste em aulas síncronas e assíncronas que são desenvolvidas a partir da utilização de plataformas digitais, como o Google Meet, Zoom, Skype, WhatsApp, YouTube e diversas outras plataformas que possibilitem a interação entre professores e discentes no âmbito do processo de aprendizagem, além de hospedar vídeos ao vivo ou para acesso *off-line* em momento posterior as aulas síncronas.

O modelo síncrono é a presença em tempo real dos professores e discentes no mesmo ambiente de aprendizagem, interagindo, participando das discussões, explicitando dúvidas, comentários e indagações oralmente ou via chat. Essa possibilidade foi adotada pela necessidade de manter o distanciamento social recomendado pela Organização Mundial da Saúde e pelas orientações das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que se mobilizaram em ofertar um modelo educacional que pudesse subsidiar de, algum modo, o acesso à educação em tempos de pandemia.

O modelo assíncrono consiste na elaboração de conteúdos audiovisuais, escritos, pesquisas e diversas estratégias metodológicas, que podem ser utilizadas para o desenvolvimento de atividades de modo *off-line*, isto é, sem a necessidade da interação em tempo real dos professores e discentes. Essa possibilidade permite uma aprendizagem alinhada às perspectivas autoformativas, conduzindo o educando à aquisição de conhecimentos de modo autônomo, conforme as orientações recebidas pelos professores.

As transições educacionais ocorridas em tempos de pandemia da covid-19 implicaram em uma reestruturação teórico-metodológica de pensar, compreender e mobilizar o processo de ensino e aprendizagem. Como menciona Amaral (2002, p. 108): “Os que fazem a Educação devem estar cientes de que novos padrões de competitividade se colocam, e neles o conhecimento surge como a matéria prima das economias modernas”. Desse modo, as mutações sociais exigem da educação novas regulações que possam corresponder às demandas da realidade presente, isso ocasiona pensar modelos e estratégias educativas que oportunizem a condução de um processo de ensino-aprendizagem próximo das necessidades apresentadas, neste caso, a compulsória transição do presencial ao virtual.

Pensar a dialogicidade nessa dimensão tecnológica, isto é, nas possibilidades de construir pontes de comunicação que favoreçam a aprendizagem mediante a problematização do conhecimento, a assunção da realidade e as plataformas digitais, é caminhar em direção aos modos possíveis de constituir uma educação pautada na liberdade de pensamento, no respeito aos sujeitos e na necessária politização do conhecimento.

Discutir a concepção de diálogo a partir de Paulo Freire torna-se necessário para compreender os demais elementos que compõem o arquétipo que organiza seu pensamento, sendo a noção de diálogo a base de sua organização teórica. A prática do diálogo oportuniza a enunciação do mundo, a sua problematização, a ação que produz rupturas nas relações de poder que são estabelecidas socialmente e abre espaço para a inclusão de pensamentos e ações democratizantes. Dizer a palavra é um ato de poder, é a representação singular de uma prática que possibilita a liberdade (BRANDÃO, 1995), portanto, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2016a, p. 44). A palavra se constitui, conforme Freire (2018), como ação criadora que movimenta um pensar-agir ético, comprometido com o outro, com a coletividade.

Pensar eticamente a partir de Freire (1996) é fator indispensável para possibilitar a convivência humana, para propiciar a construção de práticas que viabilizem a efetivação da vocação ontológica de *ser mais*, o que implica em um constante devir, em caminhos de possibilidades que são leques contínuos de buscas. Desse modo, a ética está imbricada na elaboração de práticas que objetivam corresponder interesses coletivos, genuinamente humanos, a serviços das gentes (FREIRE, 2016b), das populações que timidamente pronunciam a palavra e, assim, buscam a transformação do mundo.

Essa transformação necessária à condição de reorientação das estruturas opressoras que tendem a inibir o anúncio das mazelas sociais é a característica que se deve evidenciar na relevância de dizer a palavra democraticamente, coletivamente. Freire (2016a, p. 50) acentua:

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens, Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

O ato de pronunciar o mundo através da palavra é, portanto, uma ação que deve ser necessariamente constituída através da consciência crítica individual, que se une a consciências críticas e se reúne em uma coletividade maior que emana a representação social macro dos interesses de cada realidade. Exatamente por isso que Freire (2016a) pontua a impossibilidade de representar o pensamento daquele que não pronuncia a palavra, porque a palavra é o ato de liberdade que explicita a mobilização de uma consciência, despertando para sua inconclusão, para o devir, para o ser mais.

No contexto educativo, as práticas que são estabelecidas através do diálogo estão intimamente relacionadas à concepção de mudança de consciência, isto é, mudança nos modos de pensar e atuar no mundo, ações imprescindíveis para a organização de metodologias que estejam alinhadas ao conjunto de elementos que configuram a realidade do sujeito, fugindo da mera exposição de conceitos. Assim, “mudar não significa simplesmente mudar uma visão, um conceito isolado, mas é mudar a forma de trabalhar com o conjunto de informações, conseguindo extrair o que é relevante, o que é fundamental para os sujeitos” (RÊGO, 2006 p. 89). A mudança através do diálogo nas práticas educativas é o movimento que possibilita a reorientação de estratégias de ensino estáticas, direcionando sua organização a partir de abordagens estreitamente alinhadas à problematização da realidade, como menciona Freire (1983, p. 34-35):

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento `experencial`), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la [...]. [...]

É preciso que discuta o significado deste achado científico; a dimensão histórica do saber, sua inserção no tempo, sua instrumentalidade. E tudo isso é tema de indagação, de diálogo. [...] O diálogo problematizador não depende do conteúdo que vai ser problematizado. Tudo pode ser problematizado [...].

Nessa perspectiva, o diálogo se sustenta enquanto matriz direcionadora de práticas educativas que se pautam na problematização, na reflexão e criação de possibilidades de mudanças, constituindo um sujeito crítico, criativo, solidário e participativo. Vale ressaltar que essa problematização perpassa discussões exploratórias e investigativas, visando conduzir o processo de aprendizagem, indo de encontro à problematização da constituição da prática docente. Assim, “dialogar é problematizar o fazer-pedagógico e suas respectivas consequências, é suscitar exigências para a mudança” (SILVA, 2004, p. 40). As contínuas revisões e reestruturações dos modos de abordar e construir o conhecimento são, portanto, necessárias para a organização de uma prática docente dialógica libertadora que esteja consciente de sua incompletude e necessidade de reconstrução permanente.

É através dessa compreensão de coletividade, cooperação, criatividade, criticidade e autonomia que a educação dialógica pode se estabelecer através de muitas outras maneiras, não estando necessariamente atrelada a práticas pedagógicas presenciais. O contexto em que se vive atualmente apresenta uma demanda crescente que direciona os professores a reestruturarem e repensarem suas práticas, adaptando metodologias que incluam a realidade e os interesses de cada sujeito. As características do diálogo em Paulo Freire se tornam cada vez mais presentes pelas inúmeras possibilidades de criação, que balizam a formação e apresentam a necessidade e a possibilidade de buscas constantes para a criação de novos meios de construir o conhecimento a partir de uma situação real.

É nesse aspecto que as tecnologias educacionais são ferramentas que podem se constituir como elementos passíveis da concretização de um novo modo de dialogar, frente às mudanças e exigências contemporâneas. A constituição do diálogo freireano por meio da mediação didática com auxílio das tecnologias educacionais é uma realidade presente se observarmos a estruturação de cursos online de capacitação/formação que objetivam construir uma consciência crítica, criativa, relevante para sujeitos intervirem como agentes de transformação na sua realidade social. A estruturação curricular desses cursos, sua abordagem de ensino e linguagem utilizada para explorar os conhecimentos necessários à ação permitem identificar os elementos que constituem o diálogo em Freire (2016a; 2018; 1996; 2016b). Não estando, assim, o diálogo atrelado a um espaço físico, a uma pessoa, a uma técnica, mas a um conjunto de elementos viabilizadores de reflexões e ações que direcionam a formação de sujeitos críticos, reflexivos e atuantes, mobilizadores de transformações sociais.

Uma vez revisitado o pensamento freireano quanto ao conceito de dialogicidade, importante a seguir discutirmos sobre o ensino remoto na perspectiva crítico-reflexiva.

EDUCAÇÃO REMOTA NUMA DIMENSÃO CRÍTICA

Discorrer sobre o ensino em sua mudança paradigmática é buscar entender que “[...] o ensinar e

o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente.” (MORAN, 2015, p. 39).

Para além disso, as demandas do mundo contemporâneo, o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e aprendizagem, a crise sanitária e política que passamos delineiam um cenário educacional com exigências para cujo atendimento nós, professores/as, não fomos e nem estamos sendo adequadamente preparados/formados.

Nesse contexto de mudanças do fazer-saber pedagógico para, a princípio, atender os prejuízos causados pela pandemia do coronavírus, as instituições de ensino foram *empurradas* a adotarem o ensino remoto, que vem gerando tensões, inquietações, medos, ansiedades, tanto em professores/as quanto nos discentes.

Diante desse desconhecido impõe-se ao docente e discente a busca em aprender o uso dos recursos digitais e de diferentes estratégias de ensino, sendo fundamental a mediação didática realizada pelo docente nesse processo.

Observamos e registramos que no decorrer das atividades acadêmicas paira em nós professores/as o ressentimento de perdermos nosso lugar em sala de aula e alguns discentes a reclamar ao se sentirem responsabilizados por seu processo de aprendizagem, enquanto outros primam pela qualidade de estudos a serem apresentados no formato de seminários *online*.

Por outro lado, precisamos ter a preocupação de não transformarmos a mediação didática com auxílio de tecnologias educacionais em um mero ensino instrumental com a utilização adequada de ferramentas digitais, conforme o prescrito pela lógica meritocrática que aos poucos vem se instalando nas instituições de ensino, representada por palavras de ordem como competência digital, meritocracia, esforço individual e outros.

Em contraposição a essa lógica precisamos buscar contribuições em Paulo Freire quanto à mediação do diálogo numa perspectiva crítica nesse novo ensino. Para tanto, é necessário compreendermos o conceito e características desse ensino, quando Garcia, *et al* (2020, p. 05) nos esclarece que

Ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia e, nesse caso, digital. O ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras. A variabilidade dos recursos e das estratégias bem como das práticas é definida a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos.

À vista disso, e em consequência da pandemia iniciamos um novo fazer e saber pedagógico, porém numa perspectiva crítica quanto à sistematização dos conteúdos e suas respectivas metodologias de ensino. Esta dimensão materializou-se em situações de ensino de forma variada, a exemplo, quando trabalhamos junto aos discentes seminários *online* que tratavam de ferramentas digitais de interatividade e ao mesmo tempo de avaliação.

Assim, ferramentas como *sli.do* e *mentimeter* de interação em sala virtual torna-se interessante

para participação dos/as alunos/as, porém, para avaliação da aprendizagem estas ferramentas conduzem o processo de ensino e aprendizagem para competição, ranqueamento e a individualidade, elementos que consolidam cada vez mais uma educação pautada nos princípios do modelo neoliberal.

Daí a relevância de buscarmos em Paulo Freire, as suas contribuições quanto a aplicabilidade do conceito de dialogicidade em situações concretas entre professores/as e alunos/as. Nesta direção, o trabalho de professores/as torna-se mais exaustivo desde o momento do planejamento de forma muito criteriosa e sistemática em que se prima pela qualidade de formação dos discentes, exigindo domínio das ferramentas digitais associadas a metodologias de ensino adequadas, que propiciem a interatividade entre alunos/as e professores/as.

Outro desafio trata-se da avaliação, se era considerada difícil no formato presencial, destacamos que na cultura virtual do ensino nos deparamos com situações mais adversas possíveis, do tipo: Como avaliar um discente que continuamente não tem acesso a uma conexão de boa qualidade? Como avaliar alunos/as que utilizam uma conectividade de um vizinho, com muitas restrições?

Questões estas e outras estão presentes em nossas ações pedagógicas, que acreditamos na possibilidade de revermos nossas posturas avaliativas de modo a não utilizarmos uma avaliação do tipo regulação, e, muito mais, caminharmos para avaliar nossos discentes na direção de uma Pedagogia Emancipatória.

Destarte, não foquemos apenas em resultados e desconsideremos os diversos fatores envolvidos nesse processo de aprendizagem *online*, para que não haja exclusão digital, que além do não direito a universalização do acesso, discentes sejam também excluídos do direito à educação.

Portanto, Paulo Freire nos ensina que o diálogo não é ato de depositar ideias de um sujeito no outro; o diálogo é o refletir e o agir de seus sujeitos onde está presente a dialogicidade. Por fim, acreditando nestes pressupostos enxergamos uma educação remota aliada ao princípio da dialogicidade, como elemento fundante do ensino e aprendizagem em base virtual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma de aprendizagem através do ensino remoto abre um leque de possibilidades aos sujeitos envolvidos, sobretudo aos discentes, podendo promover autonomia e responsabilidade. Porém, há também muitos desafios enfrentados pelas instituições de ensino, docentes, alunos/as e famílias destes, no que concerne ao acesso à internet e à utilização de ferramentas tecnológicas, o que pode favorecer a exclusão digital de alguns.

Diante disso, este artigo procurou mostrar que é possível o docente desenvolver estratégias que possam facilitar o processo de ensino-aprendizagem, partindo da busca de informações acerca da realidade de docentes e discentes e suas possibilidades de acesso e utilização de instrumentos tecnológicos, bem como buscar adaptar o uso desses recursos de forma que a aprendizagem alcance a todos, já que existem muitas realidades vulneráveis/precárias quando tratamos desse contexto digital. Mas isso não significa que o docente desista daqueles que não possuem acesso algum às ferramentas digitais; pelo contrário, é

importante considerar diferentes possibilidades de ação, que podem ser tomadas quanto ao processo de aprendizagem diante da situação atual.

Além disso, compreendemos que um olhar voltado aos docentes também possa ser considerado, no que se refere à preparação e aperfeiçoamento desses quanto ao manuseio de recursos digitais, de forma que ele possa adaptar sua metodologia de ensino às diferentes situações que surgem nesse contexto. Isso pode ser possível a partir do apoio e orientações das instituições e dos órgãos públicos dedicados à educação e através de cursos que possam capacitar o docente a utilizar as ferramentas digitais necessárias à aplicação de sua metodologia de ensino, tanto na execução da aula e de atividades, quanto na realização do processo avaliativo.

Dessa forma, a aprendizagem pode ocorrer de forma significativa e pode haver o compartilhamento e troca de informações e não apenas a transmissão de conhecimento, tendo o aluno como um sujeito ativo e não passivo. Portanto, é relevante o uso consciente dos recursos digitais de forma a possibilitar um diálogo permanente entre educador e educando, cuja metodologia de ensino não se restrinja ao domínio instrumental das ferramentas digitais, mas, muito mais, na provocação de uma formação crítica, emancipatória de discentes conforme o pensamento freireano.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Vera Lúcia. **Construindo o diálogo a distância**. Tese de doutoramento. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Dados de óbitos**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 42. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016b.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GARCIA, Tânia Cristina Meira. et al. **Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas**. Natal: SEDES/UFRN, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/bits-](https://repositorio.ufrn.br/bits-tream/123456789/29767/1/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL_proposta_de_design_organizacao_aulas.pdf)

[tream/123456789/29767/1/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL_proposta_de_design_organizacao_aulas.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bits-tream/123456789/29767/1/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL_proposta_de_design_organizacao_aulas.pdf). Acesso em: 19 out. 2020.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Orgs). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **A formação docente no fazer e refazer da prática pedagógica**. Tese de doutoramento. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. Tese (Doutorado em Educação-Área Concentração-Currículo). São Paulo: PUC/SP, 2004.

O JOGO DO TABULEIRO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA PRÉ-ADOLESCENTES: DA CONSTRUÇÃO AOS PRIMEIROS RESULTADOS

Silvia Carla Conceição Massagli

Francisca Patricia da Silva Lopes

Paulo Ricardo Cordeiro de Sousa

PROBLEMATIZANDO O TEMA

As competências socioemocionais consistem de comportamentos emitidos em situações sociais que favorecem um relacionamento saudável e produtivo com outras pessoas e são parte imprescindível para o desenvolvimento da Inteligência Emocional (IE). Define-se IE como a capacidade do indivíduo de reconhecer, gerir e direcionar sentimentos inter e intrapessoais e faz parte do repertório emocional do dia a dia, requer das pessoas a sensibilidade para emitir uma reação, que pode ser habilidosa ou não, e depende do contexto cultural, ambiental e principalmente pessoal de cada sujeito (GARDNER, 1994; GOLEMAN, 1995).

No entanto, essas competências socioemocionais, também chamadas de habilidades sociais, podem ser aprendidas, modificadas e melhoradas ao longo da vida, desde que sejam feitas as intervenções adequadas. A infância e pré-adolescência é um período especial para isso, devido ao grande desenvolvimento e aprendizado que acontecem nesta fase da vida. Logo, déficits de habilidades sociais nestas etapas do desenvolvimento podem comprometer as fases posteriores do ciclo vital (DEL PRETE; DEL PRETE, 2009; PIZATO; MARTURANO; FONTAINE, 2014).

Estes déficits de habilidades sociais se associam a problemas psicossociais, tais como depressão, ansiedade social, estresse, solidão, interferindo negativamente no autoconceito da criança e do pré-adolescente. Por outro lado, a melhora no desempenho de habilidades sociais constitui um fator de proteção à saúde e ao desenvolvimento do indivíduo, por favorecer o aumento da autonomia, da autoestima e oferecer suporte social (SILVA; MURTA, 2009).

A aprendizagem social é um processo educativo, regular e permanente, que busca desenvolver consciência, autonomia e regulação emocional. Através da interação com o meio social, é possível evitar situações de estresse, uso e abuso de álcool e drogas, delinquência, depressão e violência, problemas de atenção e raciocínio, além de favorecer o desenvolvimento da concentração, da tolerância, da autoestima, autoconfiança, positividade, aprendizado de competências socioemocionais e habilidades para solução de conflitos (ACOSTA; CLAVERO, 2017; BUENO; PRIMI, 2003; PEREIRA, 2014).

A educação brasileira tem passado por um conjunto de diretrizes curriculares que define competências e habilidades, determinadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), como referência obrigatória nos currículos das escolas e as competências socioemocionais ganham destaque nestas determinações para a elaboração dos currículos escolares na educação básica.

A educação afetivo-emocional pode se realizar por meio de jogos, constituindo uma importante ferramenta na promoção de aprendizagem e desenvolvimento. O fato de vivermos em uma era tecnológica já não é uma novidade no mundo globalizado. Neste sentido, são exigidos cada dia mais a utilização de comportamentos em situação social, assim, este trabalho torna-se relevante por favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais e a expressão da inteligência emocional; por oportunizar o protagonismo infantil, tornando as crianças as principais responsáveis pelas ações relacionadas a sua saúde e ainda por promover um ambiente dinâmico e integrar múltiplas áreas do conhecimento através da utilização de um jogo.

Diante dessas considerações, o objeto deste estudo foi “a construção de tecnologias cuidativo-educacionais, por meio de jogos, para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais para pré-adolescentes e sua relação com o cuidado e prevenção do sofrimento psíquico”. A questão que norteou esta pesquisa foi: “O jogo do tabuleiro das competências socioemocionais é uma tecnologia cuidativo-educacional que promove interações sociais saudáveis e auxilia o desenvolvimento de comportamentos habilidosos em pré-adolescentes?”.

Desta forma, de maneira geral, objetiva-se construir uma tecnologia cuidativo-educacional nomeada ‘Tabuleiro das Competências Sociais’ com o intuito de desenvolver habilidades socioemocionais e prevenir o sofrimento psíquico de pré-adolescentes. Especificamente, objetiva-se verificar o nível de habilidades socioemocionais em pré-adolescentes; classificar as habilidades sociais dos sujeitos da pesquisa e promover interações sociais saudáveis de pré-adolescentes por meio de jogos.

ACHADOS TEÓRICOS PARA ESTE ESTUDO

O ato de cada indivíduo expressar seus sentimentos, além de se configurar como uma forma singular de linguagem, expressa comportamentos socioemocionais carregados de habilidades ou não. Comportamentos socioemocionais habilidosos são aqueles em que o indivíduo ao se expressar, respeita a opinião, sentimentos, desejos e atitudes suas e também ao outro, enquanto os comportamentos socioemocionais não habilidosos são o inverso desta conceituação. Esses comportamentos são diretamente dependentes do contexto cultural, ambiental e principalmente pessoal, logo, o desenvolvimento emocional é uma construção própria de cada indivíduo, mas que é altamente influenciada pelo meio externo, e é neste ponto que se faz fundamental a educação socioemocional (BUENO, PRIMI, 2003; GOMES, SIQUEIRA, 2010).

Por esta dinâmica de comportamentos habilidosos ou não habilidosos, a educação socioemocional consiste em um processo complexo e de construção permanente. O Ministério da Educação (MEC) e a UNESCO (2014) definem competências socioemocionais como:

Capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagem formais e informais; e importantes impulsionadoras de resultados socioemocionais ao longo da vida do indivíduo (UNESCO, 2014, p. 26).

Neste estudo optamos pelas categorias de competências socioemocionais de Del Prette & Del Prette (2009). Estes autores dividem as competências socioemocionais em quatro categorias, sendo elas Empatia e Civilidade, Assertividade de Enfrentamento, Autocontrole e Participação. As Habilidades de Empatia e Civilidade consistem na expressão de sentimentos positivos, solidariedade, companheirismo e reconhecimento. As Habilidades Assertividade de Enfrentamento dizem respeito à defesa dos direitos e de autoestima, mesmo sob o risco maior de potencial de reação indesejável pelo grupo em que convive. As Habilidades de Autocontrole envolvem o controle emocional diante de frustração. As Habilidades de Participação vinculam-se ao comprometimento e interação social.

Em se tratando dos sujeitos desta pesquisa, observa-se que a pré-adolescência, considerada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como fase dos 10 aos 14 anos, é um estágio de transição entre a infância e adolescência. Uma etapa repleta de mudanças físicas, sexuais, cognitivas, sociais e emocionais, que podem favorecer o desenvolvimento de distúrbios psíquicos (como ansiedade, depressão, pânico, estresse, isolamento social, problemas cardiovasculares, imunológicos, musculares, suicídio) e envolve diretamente a expressão de competências socioemocionais como estratégia de superação de adversidades. É certo que a saúde emocional e o bem-estar das crianças e pré-adolescentes são sem dúvida fatores cruciais no processo de desenvolvimento de sujeitos proativos para lidarem com questões emocionais e sociais impostas pelos desafios cotidianos (MAIA; LOBO, 2013; MOREIRA; ABREU; RIQUE NETO, 2012).

Em se tratando da tecnologia utilizada, os jogos, como tecnologia cuidativo-educacional, vêm encontrando espaços cada dia mais amplos no contexto educacional. As tecnologias cuidativo-educacionais, como estratégia para o desenvolvimento de competências socioemocionais, são efetivas, a partir do ponto em que favorecem o uso das tecnologias leves¹, marcadas pela interação social, permitindo que as crianças experimentem, conheçam a si, ao próximo e ao mundo, reconstruam as suas relações, ações e manifestações cotidianas.

Portanto, a sistematização do ensino sobre afetividade com a utilização de metodologias cuidativo-educacionais não depositárias de informação, além de se tornarem instrumento de promoção de saúde e empoderamento, podem potencializar o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, romper paradigmas educacionais estagnados, atender as necessidades técnico-científicas da sociedade atual, dar destaque ao protagonismo infantil nas práticas relacionadas a vida e saúde de tantos pré-adolescentes sob risco potencial de sofrimento psíquico (PAIVA *et al.*, 2016; PAULA; VALENTE, 2015).

PERCURSOS METODOLÓGICOS

¹ As tecnologias em saúde são classificadas em três categorias: tecnologia dura, relacionada a equipamentos tecnológicos, normas, rotinas e estruturas organizacionais; leve-dura, que compreende todos os saberes bem estruturados no processo de saúde; e a leve, que se refere às tecnologias de relações, de produção de comunicação, de acolhimento, de vínculos, de autonomização. Embora essas três categorias se inter-relacionem, o ser humano necessita, em especial, das tecnologias de relações, definidas como 'leves'.

Trata-se de um estudo exploratório do tipo pesquisa-ação, de abordagem qualitativa (uma vez que é praticamente impossível mensurar matematicamente a quantidade de competência socioemocional de algum indivíduo), de natureza aplicada e procedimentos em campo, realizada com pré-adolescentes da rede pública de ensino da cidade de Cajazeiras-PB.

A pesquisa foi realizada junto ao Laboratório de Tecnologias da Comunicação e Informação em Saúde (LATICS) da Universidade Federal de Campina Grande na Linha de Pesquisa Infância e Adolescência.

Cajazeiras é um município brasileiro, situado na extremidade ocidental do estado da Paraíba, localizada na Região Nordeste do país. Encontra-se há 468 quilômetros da capital do estado, João Pessoa. Ocupa a extensão territorial de aproximadamente 566 km² e sua população estimada em 61 776 habitantes no ano de 2018.

Inicialmente a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFCG, campus Cajazeiras. Posteriormente foi entregue aos gestores das escolas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que assim também fosse entregue aos professores em reunião interna. Desta forma, iniciou-se as etapas da pesquisa ação: Fase exploratória, de ação e de avaliação.

Durante a **fase exploratória** foi realizada uma roda de conversa com os pré-adolescentes da Escola EEEF Dom Moises Coelho, logo puderam sentir-se seguros e empoderados para dialogarem com os pesquisadores sobre a utilização de jogos educativos, a rotina escolar e os principais eventos recorrentes na sala de aula e na escola de maneira geral, subsidiando as situações-problema que seriam posteriormente exploradas pelo jogo.

A **fase de ação** foi realizada em três testagens. Nesta fase o jogo já estava pronto e iniciamos as testagens. Participaram pré-adolescentes de diferentes escolas da rede pública de ensino (EEEFM Monsenhor Constantino Vieira, EEEF Dom Moises Coelho, EEEFM Professor Crispim Coelho e EEEFM Professor Manoel Mangueira Lima). As testagens foram feitas na modalidade de intervenções pedagógicas, utilizando o Tabuleiro das Competências Sociais, objetivando que esses participantes expressassem o comportamento que assumiriam na vivência das situações propostas pelo jogo e que refletissem sobre suas ações, aprendendo tanto com suas próprias reflexões, quanto com a resposta dos colegas, e também com os debates e argumentações no final de cada jogada.

A **fase de avaliação** foi realizada segundo aspectos qualitativos, verificando-se o nível de habilidades socioemocionais no qual se encontravam os sujeitos testados, como também como os pré-adolescentes se expressavam em relação aos comportamentos socioemocionais habilidosos e não habilidosos, segundo as categorias e escalas de Del Prette & Del Prette (2009). As intervenções foram gravadas em áudio e vídeo e transcritas para análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

OS PRIMEIROS RESULTADOS

Os resultados preliminares desta pesquisa passam pela construção do jogo até suas testagens. Na construção do jogo foi preciso criar situações-problema sobre a temática junto aos pré-adolescentes, pois seriam a partir destas situações-problema que iríamos elaborar as cartas para compor o jogo. As principais situações vivenciadas pelos pré-adolescentes foram: barulho na sala de aula, quebra de objetos emprestados, brincadeiras maldosas, xingamentos, furar fila, colar na prova, perder em jogos, divisão das refeições com os colegas, diferença de notas entre os colegas, ajuda aos colegas, trabalho em grupo e convite para festa dos colegas.

As situações foram registradas, selecionadas e classificadas de acordo com as quatro categorias de Del Prette e Del Prette (2005). Cada situação transformou-se em uma carta do tabuleiro. As respostas apontavam para três alternativas: uma situação de comportamento habilidoso, uma situação para um comportamento não habilidoso passivo e uma para um comportamento não habilidoso ativo (agressivo).

O tabuleiro das competências sociais foi composto por casas marcadas por números e *emojis*, na tentativa de dinamizar o jogo e aproximar os participantes. Assim, obteve-se como regras:

- 1- Os participantes deverão jogar juntos e chegar ao final coletivamente.
- 2- Somete um marcador (peça) será usado e cada criança jogará uma vez a cada rodada.
- 3- O grupo que tirar a maior numeração no dado inicia o jogo.
- 4- Os jogadores deverão andar o número de casas indicadas pelo dado.
- 5- Se a casa em que o marcador parar corresponder a um número, o jogador deverá escolher uma carta dentre as quatro categorias apresentadas e que estão divididas por cores.
- 6- Se a casa em que o marcador parar corresponder a um *emoji*, o jogador deverá cumprir com o desafio proposto.
- 7- Se a casa em que o marcador parar corresponder a um presente, o jogador deverá escolher um cartão na caixa de presentes e seguir com o que estiver indicado no cartão.
- 8- As cartas que forem utilizadas durante a partida não devem ser recolocadas no baralho, devendo ser guardadas em um local separado.
- 9- Se a resposta escolhida pelo jogador representar um comportamento habilidoso, o jogador andar duas casas.
- 10- Se a resposta escolhida pelo jogador representar um comportamento não habilidoso ativo ou passivo, o jogador voltará uma casa.
- 11- Os jogadores deverão ouvir com atenção as respostas dos colegas.
- 12- Os jogadores deverão ser sinceros ao responderem as questões propostas nas cartas.

13- Não é permitido escolher na caixa de cartões, um cartão referente a mesma habilidade sucessivamente. Deste modo, se um jogador escolher um cartão representado pela cor vermelha, o próximo jogador deverá escolher um cartão de outra cor.

14- Os jogadores devem ter respeito uns com os outros e respeitar a vez de cada participante, sendo convidado a se retirar qualquer jogador que apresente uma postura inadequada.

Com o tabuleiro construído, passamos para as testagens.

A primeira pré-testagem do tabuleiro ocorreu na escola EEEF Dom Moises Coelho, no dia 08/11/2018, com um grupo reduzido de quatro sujeitos, escolhidos aleatoriamente da turma de estudantes que fomentaram as situações-problemas propostas pelo jogo na fase exploratória, para avaliar a usabilidade do jogo. Visto que foi possível a fácil compreensão do jogo e operacionalização, partiu-se para o primeiro teste, dessa vez com um número bem maior de participantes. O primeiro teste aconteceu com um grupo de 20 sujeitos da escola EEEFM Monsenhor Constantino Vieira, também escolhidos aleatoriamente no dia 12/11/2018. Os resultados da pré-testagem e do primeiro teste foram os mesmos para cada categoria, conforme mostra o quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Resultados da pré-testagem e primeiro teste do Tabuleiro das Competências Sociais.

Categoria de Habilidade Social	Comportamento emitido no pré-teste e primeiro teste
Empatia e civilidade	Comportamentos habilidosos: demonstraram princípios de solidariedade e companheirismo.
Assertividade de enfrentamento	Comportamentos habilidosos: demonstraram conhecimento sobre como enfrentar situações de confronto de maneira saudável e com defesa de seus direitos.
Autocontrole	Comportamentos habilidosos: demonstraram controle emocional.
Participação	Comportamentos habilidosos: demonstraram comprometimento com os outros e interação social.

Fonte: Del Prette e Del Prette (2005).

O segundo teste ocorreu com 16 pré-adolescentes da escola EEEFM Professor Crispim Coelho em 16/05/2019. Os sujeitos foram escolhidos de forma aleatória. Os resultados foram registrados no quadro 2, a seguir. Vale ressaltar que a cada comportamento não habilidoso os participantes foram instigados a refletirem sobre suas ações. Alguns pré-adolescentes chegaram à conclusão de que assumiam comportamentos passivos, devido a timidez e relataram que precisavam melhorar, enfrentar os medos e acreditar mais em si, o que revela aprendizagem com as fragilidades pessoais e resiliência.

Quadro 2: Resultados do segundo teste do Tabuleiro das Competências Sociais.

Categoria de Habilidade Social	Comportamento emitido no 2º teste
Empatia e civilidade	Comportamento não habilidoso passivo: sendo apáticos e omissos, ao não falarem nada com aquele colega muito tímido, por medo que ele não goste de conversar.
Assertividade de enfrentamento	Comportamento não habilidoso passivo: sendo omissos e desfavorecendo seus direitos, ao enfrentamento de barulho na sala de aula, preferirem ficar calados e esperar que a professora pedisse silêncio.
Autocontrole	Comportamento habilidoso: sabendo controlar suas emoções diante de diferentes frustrações.
Participação	Comportamento habilidoso: engajamento e trabalho em grupo.

Fonte: Del Prette e Del Prette (2005).

No terceiro teste, participaram 10 pré-adolescentes da escola EEEFM Professor Manoel Mangueira Lima, no dia 18/06/2019. Os sujeitos foram escolhidos aleatoriamente. Os resultados estão dispostos no quadro 3, a seguir. Ao refletirem sobre suas atitudes ao final da jogada, os participantes concluíram que seus comportamentos eram capazes de constranger e desvalorizar os colegas e deveriam se apoiar mais, se colocar no lugar do outro, bem como serem afetuosos e unidos a todos os colegas da turma. Isso demonstra crescimento inter e intrapessoal e comprova que até mesmo aqueles que estivessem omitindo um comportamento apenas para avançar no jogo, ainda assim estariam aprendendo, porque entenderiam o comportamento certo.

Quadro 3: Resultados do terceiro teste do Tabuleiro das Competências Sociais.

Categoria de Habilidade Social	Comportamento emitido no 3º teste
Empatia e civilidade	Comportamento não habilidoso ativo: sendo indiferentes e debochados, ao rirem do colega que caiu na sua frente.
Assertividade de enfrentamento	Comportamento não habilidoso ativo: ao não defenderem seus direitos e exporem ao denunciarem o colega diante da turma, ao chamar o professor e gritar na sala que o colega estava pedindo respostas na hora da prova.
Autocontrole	Comportamento habilidoso: ao aceitarem brincadeiras e dominarem suas emoções racionalmente.
Participação	Comportamento não habilidoso ativo, ao manterem sempre os mesmos grupos de amigos, rejeitarem os colegas e não se sentirem bem fazendo trabalhos escolares com outros amigos a ponto de pedirem para o professor refazer o sorteio para definir os grupos.

Fonte: Del Prette e Del Prette (2005).

Após a pré-testagem com quatro participantes, o primeiro teste com 20 participantes, o segundo teste com 16 participantes e finalmente o terceiro teste com 10 participantes, temos um total de cinquenta participantes desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da relevância, dimensões e implicações do desenvolvimento das habilidades sociais em contextos relacionais, podemos concluir que por meio do desenvolvimento e aplicação desta tecnologia educativo-educacional, intitulada como Tabuleiro das Competências Sociais, foi possível conhecer, formar vínculo e intervir nos comportamentos dos sujeitos estudados. Também foi possível verificar o nível de habilidades socioemocionais dos pré-adolescentes, partindo do seu contexto social, procurando atender com prontidão e de maneira dinâmica, leve e divertida seus problemas e necessidades reais.

Por meio do jogo e do diálogo como ferramenta transformadora, muitos pré-adolescentes puderam tornar-se empoderados a fazer novas associações mentais, lembrar das temáticas discutidas e correlacionar novas situações a estas já experimentadas, proporcionando condições para serem pessoas mais autoconscientes e autônomas.

Durante a construção e testagem do jogo ocorreu uma aproximação entre a universidade e a comu-

nidade, articulando o tripé básico da Educação Superior: ensino, pesquisa e extensão.

Até o momento, percebemos que a construção do jogo, bem como a sua testagem vão ao encontro aos nossos objetivos de pesquisa e demonstraram ser uma ferramenta tecnológica educativo-educacional de grande relevância no desenvolvimento de competências socioemocionais. No entanto, este jogo precisa passar por um processo de validação para ser ofertado a um grande público. No momento é o que vislumbramos.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, F.P.; CLAVERO, F.H. Predictores de la ansiedad y la inteligencia emocional en la adolescência. **Apuntes de Psicología**, Ceuta, v. 35, n.1, p. 63-71, ago. 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.

BUENO, J.M.H.; PRIMI, R. Inteligência Emocional: Um Estudo de Validade sobre a Capacidade de Perceber Emoções. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.16, n.2, p. 279-291, mai., 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2020.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente - A teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional** – a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1995.

GOMES, R. A.; SIQUEIRA, M. M. M. Inteligência emocional de estudantes universitários. **Psicologia infantil**, São Paulo, v. 14, n. 14, p. 29-43, out., 2010.

MAIA, D. S.; LOBO, B. O. M. O desenvolvimento da habilidade de solução de problemas interpessoais e a convivência na escola. **Psicologia Revista**, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 17-29, abr. 2013.

MOREIRA, P. L.; ABREU, E. L.; RIQUE NETO, J. Influência da idade e do contexto socioeducacional na compreensão emocional de crianças. **Estudos Psicologia**, Campinas, v. 29, supl. 1, p. 761-767, Dez. 2012.

PAIVA, M.R.F. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **SANARE**. Sobral, v.15 n.2, p.145-153, dez., 2016.

PAULA, B.H.; VALENTE, J.A. Jogos digitais e educação: uma possibilidade de mudança da abordagem pedagógica no ensino formal. **Revista Ibero-americana de Educação**. Araraquara, v.70, n.1, p. 9-28, dez. 2015.

PEREIRA, C. et al. Conhecer as emoções: a aplicação e avaliação de um programa de intervenção. **Estudos Psicologia**, Natal, v. 19, n. 2, p. 102-109, Jun. 2014.

PIZATO, E.C.G.; MARTURANO, E.M.; FONTAINE, A.M.G.V. Trajetórias de habilidades sociais e problemas de comportamento no ensino fundamental: Influência da educação infantil. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 189-197, Mar. 2014.

SILVA, M.P.; MURTA, S.G. **Treinamento de habilidades sociais para adolescentes**: uma experiência no programa de atenção integral à família (PAIF). Porto Alegre: Psicologia reflexão e crítica, 2009.

UNESCO. **Fórum Internacional de Políticas Públicas “Educar para as competências do século 21”**. São Paulo, 24 e 25 março 2014.

LINGUAGEM E SUA FUNÇÃO EPISTÊMICA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Stella Marcia de Morais Santiago

Simone Joaquim Cavalcante

INTRODUÇÃO

O texto tem como objetivo apresentar algumas ideias e pensamentos que se interconectam a partir da linguagem e de sua importância para a pesquisa científica, bem como do seu uso na ciência social contemporânea. Para isto, tomamos por base a leitura de clássicos – “um clássico é o resultado do primitivo esforço da exploração humana que goza de *status* privilegiado em face da exploração contemporânea no mesmo campo” (ALEXANDER, 1999, p. 24) –, sua visão/compreensão sobre a linguagem como comunicante da realidade e sua função epistêmica na construção do conhecimento.

Dessa forma, a *linguagem* tem a função de transmitir através de signos, ideias, pensamentos e análises da realidade, fazendo referência ao real e suas representações. Na relação intrínseca com a linguagem, o signo é considerado um objeto que representa outro, como síntese do movimento abstrato do pensamento, de modo que a linguagem se apresenta como elemento estruturador da relação do sujeito com o real existente, emergindo como o elemento que permite o acesso ao conhecimento construído.

A FUNÇÃO EPISTÊMICA DA LINGUAGEM

Hans-Georg Gadamer (2012), a partir do seu método hermenêutico confere notoriedade à linguagem afirmando que ela se torne *medium* da experiência (hermenêutica), permitindo segundo seu ponto de vista, pensar de forma mais próxima a relação teoria e método (epistemologia do conhecimento), premissa que se desenvolve no terreno da fenomenologia da compreensão – interpretação do ser histórico –, através da linguagem como forma básica da experiência humana. Pensar o conhecimento em sua matriz epistêmica é perfazer um caminho que coloca a linguagem em um lugar específico para se compreender como o conhecimento é gradativamente construído, acessado, comunicado e interpretado. Portanto, a linguagem se torna responsável por mediar tais experiências na forma, no tempo e no espaço.

Na visão desse teórico a linguagem em uma perspectiva hermenêutica é fundamental para se dizer algo sobre determinado objeto. Ela comunica não somente uma determinada realidade, mas apresenta uma forma de comunicar sobre essa realidade. De tal maneira, que a linguagem ocupe um lugar central em que “tudo isso demonstra que a conversação tem seu próprio espírito e que a linguagem que empre-

gamos ali carrega em si sua própria verdade, ou seja, ‘desvela’ e deixa surgir algo que é a partir de então” (GADAMER, 2012, p. 497).

Essa compreensão possibilita pensar a linguagem enquanto constitutiva da consciência/pensamento, não apenas enquanto instrumento a partir do qual se veicula o conhecimento ou se produz o conhecimento do real – “compreender o que alguém diz é pôr-se de acordo na linguagem e não transferir-se para o outro e reproduzir suas vivências” (ibidem) – a linguagem é própria da experiência de cada sujeito e de cada realidade.

O exercício hermenêutico proposto por Gadamer (2012) em torno da compreensão de que o texto é linguagem e, também um acontecimento – da realidade – na constituição do conhecimento, demonstra “que todo esse processo é um processo de linguagem [...]. A linguagem é o meio em que se realizam o acordo dos interlocutores e o entendimento sobre a coisa em questão” (ibidem), portanto, remete à interpretação de uma realidade.

Gadamer (2012) chama atenção para algumas questões sobre os usos e incompreensões da linguagem (texto) no método hermenêutico. Ele informa que há possibilidade de dificuldade hermenêutica, ou seja, nas formas de construção e interpretação dos textos, que podem ocorrer por meio da tradição (no tempo e no espaço sócio-histórico), da tradução (como o texto ganha ou perde sentido), do intérprete (como o texto é comunicado), da língua (idioma acessível ou não), do tempo/distância (que pode perder sentido na sua forma escrita – semântica), do discurso ideológico explícito/implícito no próprio texto. Esse conjunto de variáveis, segundo Gadamer (2012), pode comprometer a linguagem como elemento constitutivo do conhecimento, portanto, questionar a validade científica pautada no método hermenêutico.

Nesse caso, a linguagem precisa ser inteligível e cognoscível e apresentar em seu arcabouço um sentido que não acontece de maneira transcendental, mas comunicado através dos signos que “escritos se reconvertem novamente em sentido” (idem, p. 502), porque o *ser* da linguagem é o signo, que em uma dimensão semântica representaria o método de conhecer – a realidade a que se refere. Ele sintetiza o conhecimento, mas também, o *modus operandi* abstrato que possibilita a produção do próprio conhecimento. Dessa forma, a linguagem se aproxima da razão metódica conferindo-lhe um status de legitimidade.

Segundo o método gadameriano,

a linguagem ganha tal proximidade com a razão, ou seja, com as coisas que nomeia, que se torna enigmático saber como pode haver diversas línguas, uma vez que todas parecem possuir a mesma proximidade para com a razão e as coisas [...]. A experiência hermenêutica é corretivo pelo qual a razão pensante se subtrai ao encanto do elemento de linguagem, sendo ela mesma constituída dentro da linguagem (GADAMER, 2012, p. 520).

Nessa perspectiva, a linguagem não se manifesta de forma desinteressada, desorganizada, sem direção, nem muito menos sem objetividade; pelo contrário, ela se constitui a partir de uma estrutura do pensamento, da racionalidade, comunicando um determinado objeto – ou seja, pensar, falar, dizer sobre a realidade – “a íntima unidade de linguagem e pensamento é a premissa de que parte também a ciência da linguagem. Somente, assim pôde se converter em ciência” (GADAMER, 2012, p. 520). Nessa direção,

busca-se compreender o fenômeno hermenêutico e o caráter da linguagem como *medium* da experiência real e elemento constitutivo do conhecimento –, a linguagem como experiência que comunica a realidade do mundo, estabelecendo interconexões entre sujeito-sujeito, sujeito-sociedade, sociedade-cultura, sujeito-cultura, ressemantizando as formas do dito.

Em Francis Bacon (1988) é possível observar o modo como ele problematiza a relação linguagem e conhecimento, de modo que a linguagem ganha ênfase, sobretudo, quando é possível perceber e identificar suas facetas – argumentações, interpretações, retórica, pensamentos e palavras. De acordo com ele, as facetas da linguagem podem prejudicar a experiência, mas não qualquer uma, e sim, aquela que é possível tornar-se conhecimento objetivo, verificável e validável, ele propõe combater as “falsas noções” na constituição do conhecimento enquanto ciência – epistemologia.

Em “*Novum organum*, ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza” Bacon (1988) traz importantes reflexões sobre o fazer epistemológico, dentro do território da ciência e da filosofia, como campos opostos, divergentes. Na prática epistemológica, esse autor propôs um novo método que valorizava a experiência/experimentação (o método experimental/indutivo), cujo fazer científico estivesse desprendido dos “ídolos” ou “falsas noções”, principalmente, aqueles (as) produzidos (as) e comunicados (as) a partir/através da linguagem, que enganam o intelecto e produzem objetos (realidades) inexistentes. Suas indicações estabelecem clara oposição entre ciência versus filosofia, pois a primeira, para se fazer válida, necessita desvencilhar-se de falsas interpretações da retórica sofista que, segundo Bacon, apresenta-se como um obstáculo que impede a concretização da ciência.

Nessa perspectiva, para refletir sobre os elementos que envolvem a relação conhecimento e linguagem – levando em consideração possíveis variações do pensamento e sua materialização –, expõe a partir de aforismos os excessos de sínteses e/ou análises na relação pensamento e linguagem para comunicar a realidade (objeto), cuja prática, orientada pelo método, medeia e permite acesso ao conhecimento, seguindo a lógica de dominar a natureza para transformá-la em saber científico (objetivo), através da experimentação, de métodos comprovados e não simplesmente da argumentação. Assim, é preciso aniquilar os excessos oriundos da linguagem – no texto escrito e/ou oralizado, que impedem o avanço da ciência, posto que “todo estudioso da natureza deve ter por suspeito o que o intelecto capta e retém com predileção. Em vista disso, muito grande deve ser a preocupação para que o intelecto se mantenha íntegro e puro” (BACON, 1988, p. 28).

Dessa forma, pressupõe-se que tudo aquilo que esteja impedindo o desenvolvimento da ciência como tal, inclusive a linguagem, deve ser vasculhado e cuidadosamente averiguado, para não incorrer em falácias do intelecto.

[...] os ídolos que se impõem ao intelecto através das palavras são de duas espécies. Ou são nomes de coisas que não existem (pois do mesmo modo que há coisas sem nome, por serem despercebidas, assim também há nomes por mera suposição fantástica [falsa realidade] a que não correspondem coisas), ou são nomes de coisas, de forma temerária e inadequada (idem, p. 29).

Para Bacon é preciso ter cuidado com os excessos da linguagem ao comunicar seu objeto, de modo que as predileções devem ser extraídas e banidas do campo mental, para que assim, o que se encontra no pensamento, no fazer científico, na produção do conhecimento, esteja límpido na formulação das palavras

ditas que se encontram no território da realidade – uma espécie de “limpeza mental” ou precaução com o uso nocivo/abusivo da linguagem para comunicar a realidade/experiência – “as próprias definições constam de palavras e as palavras engendram palavras” (ibidem), capazes de comunicar a realidade ou desestruturar a ciência – “verdadeira ciência” sendo, pois, a linguagem em suas artimanhas e facetas, responsável por tal intento.

Segundo Marx (1977) pensar a realidade e as formas de produção do conhecimento na abordagem fundada no materialismo histórico-dialético é, antes de tudo, certificar-se de que tal realidade emerge e se desenvolve a partir e através de processos econômicos e meios de produção, que podem modificá-la ou não, a depender das relações de classes que são estabelecidas no contexto real do mundo, da vida e das coisas no mundo material, visível, concreto e possível de ser transformado. Para esse pensador, isso ocorre por meio da organização e da luta de classe, sobretudo, a luta do proletariado contra a burguesia. Contudo, é preciso considerar que na relação conhecimento, realidade e linguagem na perspectiva do materialismo histórico-dialético, a linguagem, por exemplo, toma uma dimensão social, visto que é por meio dela que se transmite os valores de uma determinada sociedade e o que se deseja comunicar, anunciar e dialetizar sobre a mesma.

É com esse arrogo que Marx em seu estudo sobre a crítica da economia política rebate a dialética (metafísica) de Hegel, sobre aquilo que não pode ser pensado e alocado no plano mental, sem observar e compreender que é no plano da existência – no aqui e agora – que a realidade se processa, acontece, se transforma, e a linguagem é mediadora desse processo dialético, a contradição acontece no real, concreto, social e político, não no pensamento, alocado nas ideias imanentes. Assim, “as formas de Estado – não podem ser compreendidas por si mesmas, nem pela dita evolução geral do espírito humano, inserindo-se pelo contrário nas condições materiais de existência” (MARX, 1977, p. 24). É no contexto histórico, na luta de classe que os indivíduos produzem a própria realidade como objeto possível do conhecimento, e a linguagem – nesse contexto – como um conceito social, atravessada pela ideologia que lhe confere um sentido – sentido social do real –, uma consciência social da existência. Com isso, a linguagem reivindica uma prática social concreta, dialógica e dialética.

De acordo com Marx, “não é a consciência dos homens que determinam o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência” (ibidem), porque a consciência, na visão marxista não é do indivíduo (do particular), o *para si* – do abstrato, mas de caráter social, que parte do *ser em si*, do acontecimento, do evento, do processo social/coletivo, daquilo que é possível comunicar-se, tornar concreto, acessível, inteligível, o que faz da linguagem, como conceito social, uma categoria constituinte do conhecimento. Marx reflete ainda que,

Assim como não se julga um indivíduo pela ideia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar uma tal época de transformação pela mesma consciência de si; é preciso, pelo contrário, explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (MARX, 1977, p. 25).

Portanto, para Marx quem possibilita pensar a sociedade e produzir um determinado tipo de conhecimento sobre essa sociedade em sua realidade concreta, processual, é exatamente o método pautado no materialismo histórico-dialético como uma abordagem crítico-dialética, epistemológica do conhecimento. A linguagem faz parte desse entremeio.

Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, Lukács (2010) respalda o social coletivo da exis-

tência, ontologia do ser social, crítico-histórico-dialético, uma “abordagem ontológica do conhecimento da realidade” (idem, p. 39), que pensa a construção do conhecimento não como algo abstrato, imanente, incognoscível, mas como resultado de uma práxis social, a partir/através do trabalho, categoria também de análise que de certa forma estabelece os contornos entre o ser orgânico (ser humano-natureza) e social (ser humano-histórico), mas não de forma totalmente oposta, porque “o ser humano pertence ao mesmo tempo (e de maneira difícil de separar, mesmo no pensamento) à natureza e à sociedade” (LUKÁCS, 2010, p. 41-42), que está presente, faz parte, produz e transforma a realidade, humanizando-se. Nesse caso, a questão da linguagem como elemento constitutivo do conhecimento apresenta-se como mediadora desse processo que se desenvolve e estabelece no campo do social, uma vez que é ela quem possibilita pensar a própria dialética da realidade.

Para Lukács (2010), as rupturas epistemológicas com outros domínios do campo do saber ocorrem na medida em que o método permite pensar a realidade dentro de um processo histórico-social e crítico, posto que “a totalidade jamais inteiramente cognoscível das respectivas determinações do ser torna socialmente possíveis e necessários tanto sua superação como um longo funcionamento imperturbado de teorias incompletas [...]” (idem, p. 46), limites da ciência, do(s) método(s) e interpretações equivocadas. A linguagem nesse contexto surge não apenas para codificar fragmentos da realidade, mas para expressar a consciência social do ser crítico-histórico-dialético.

Em outro enfoque teórico, Boaventura de Sousa Santos (2002) discute sobre a experiência social no mundo como ampla e que está além do que é considerado importante pela tradição científica ou filosófica ocidental. Por isso, o autor propôs um novo tipo de racionalidade que critica a razão indolente, chamando-a de razão cosmopolita. Esta razão possui três procedimentos sociológicos – sociologia das ausências, sociologia das emergências e o trabalho de tradução – que perpassa pela linguagem como categoria constitutiva do conhecimento –, mas é a razão cosmopolita que ele defende, posto que nesta contrai-se o futuro para expandir o presente, ou seja, o foco está no intuito de conhecer e valorizar a experiência (realidade) social que transcorre no hoje, no agora, no presente/real, dilatando/ampliando a ideia de existência, mediante contração do resultado das experiências.

Para nossa análise destacamos a razão metonímica e a proléptica apresentadas por Santos (2002). Assim, podemos observar que nelas, a linguagem toma centralidade ao se pensar como determinado conhecimento é estruturado, constituído, teorizado e comunicado a partir/através das diferentes experiências sociais no mundo.

Na razão metonímica a ideia está na totalidade e não existe nada fora desta que seja inteligível. Além disso, a forma mais acabada de totalidade para a razão metonímica é a dicotomia, por combinar simetria com hierarquia. Essa razão também opera no pressuposto de negação da existência, considerando que “há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível” (SANTOS, 2002, p. 246), tomando-se a parte pelo todo, invisibilizando sua existência real na experiência concreta.

Na razão proléptica, a contração do futuro desemboca no *ainda-não* que lhe dá uma conotação de incerteza que lhe é própria, mas não de neutralidade, requerendo do indivíduo cuidado com a ideia do por vir, compreendendo os limites do futuro. Assim, para a razão proléptica, por mais terríveis e miseráveis

que possam ser as experiências presentes, isso não nega as expectativas de serem sublimes de alguma forma.

Santos (2002) afirma então que é preciso pensar novas formas de totalidades e de sentidos e o caminho pode ser o do trabalho de tradução, haja vista que este “incide tanto sobre os saberes como sobre as práticas (e os seus agentes)” (SANTOS, 2002, p. 262), assumindo a forma de hermenêutica diatópica, que amparasse na linguagem (texto) e no que se almeja comunicar a partir de diferentes concepções de mundo/realidade.

É importante mencionarmos que uma das formas que a sociologia trabalha é restituindo a categoria realidade a partir da categoria de experiência, presença/existência. O conceito de presença, de existência, passa a ser considerado dentro da ordem, do ponto de vista epistemológico. Logo, tanto do ponto de vista epistemológico como do ideo-político a afirmação do real se dá a partir da presença e da existência, negando-se a razão epistemológica pela metonímica, pelo mesmo critério da existência e da ação. Mas, se todo conhecimento é relativo, então o não saber estaria vinculado ao desconhecimento da sua própria existência, posto que, se existe, eu já passo a ter certa consciência, uma vez que a compreensão e o entendimento estão no nível de saber.

Por fim, Santos (2002) assegura que o trabalho de tradução proporciona as condições para as emancipações sociais “de grupos sociais concretos num presente cuja injustiça é legitimada com base num maciço desperdício de experiência” (SANTOS, 2002, p. 274), que pormenoriza essa hermenêutica diatópica nas experiências reais, sociais no/do mundo.

Em outro campo de reflexão sobre a intrínseca relação conhecimento, realidade, linguagem, Edgar Morin apresenta algumas questões sobre essa imbricação, pois a vida só pode ser vivida com conhecimento, e o humano é ao mesmo tempo produto e produtor desse conhecimento, que ele “quer ou crê conhecer” (MORIN, 1999, p. 248). Assim, pautado na inerência, na separação e na comunicação, os sujeitos partilham e trocam experiências, em um ir e vir complexo do qual ele se afasta e se aproxima, através da observação e tentativa de controle do mundo exterior, “através do que o abre, as curiosidades, as verificações, as comunicações, mas também através do que o fecha, a linguagem, as ideias, as teorias” (MORIN, 1999, p. 251). A partir dessa reflexão a linguagem apresenta-se como núcleo e mediadora de um processo epistemológico, permitindo-o e/ou limitando-o, visto que conhecemos a realidade através de sinais/signos/símbolos que a traduzem, uma projeção do real, que nos conduz a tradução por meio da linguagem em todas as suas possíveis formas –, as facetas da linguagem.

Nesse sentido, segundo Morin (1999, p. 255) “podemos estabelecer a realidade do ser-sujeito na realidade do mundo objetivo”, mas, não basear o conhecimento no real, posto que este produz-se em uma esfera subjetiva que está situada no mundo objetivo, o tempo e o espaço, quantidade e qualidade, outros. Por fim, ele conduz à discussão a necessidade de um conhecimento liberto de suas amarras, uma única forma de comunicar e ler o mundo e as coisas no/do mundo, no qual a linguagem opera como mediadora desse processo de conhecer e comunicar um determinado conhecimento, ao mesmo tempo reconhecedor das mesmas, da complexidade que lhe é inerente, aliado ao que isto nos possibilita “conhecer”, conhecer a realidade e as linguagens que as comunicam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo constitutivo do conhecimento é repleto de percalços e oscilações, imputando perdas e prejuízos, rupturas e distanciamentos, mas também, aquisição e acumulação, embates epistemológicos, rivalidades teóricas e disputas políticas e culturais, que demarcaram um lugar social da/na produção do conhecimento. As questões políticas, por exemplo, proporcionaram a (des)nacionalização do conhecimento, centralização e institucionalização do saber, estrategicamente manipulando o poder que pode ser usado e abusado para o bem ou para o mal (BURKE, 2012).

O conhecimento é transformado em poder (hegemônico), buscando estabelecer sua própria validade e visão dominante de mundo. Nesse aspecto, à linguagem em suas facetas é contributiva para as epistemologias do conhecimento, que em posições identitárias podem provocar deslocamentos dos saberes, incidindo diretamente na realidade (histórica) e da cultura material/imaterial ao longo da história da humanidade.

Dessa forma, entendemos que a realidade é objeto do conhecimento, bem como a linguagem um entre meio de posições e facetas no tempo, no espaço, reguladoras e/ou libertadoras das práticas sociais e culturais e, tantas outras manifestações que delas façam uso e tenham necessidade de se apropriar.

Entendemos que a busca infinda por conhecer o conhecimento faz-se sempre com/em face da linguagem, a partir/através da realidade que se deseja anunciar e comunicar, tornar inteligível. O processo de conhecer não pode estar desvinculado da realidade concreta, existente, mediatizada nas experiências sociais, políticas, econômicas, históricas e coletivas, que podem ser comunicadas de diversas formas, a depender da linguagem como mediadora desses processos e do método escolhido para se chegar a saber o que se quer conhecer. A linguagem é elemento fundamental constitutivo do conhecimento.

Portanto, compreendemos a linguagem como mediadora de processos reais que se desenvolvem e estabelecem no campo do social, e que possibilita pensar a própria dialética da realidade, em um movimento repleto de sentido e significação, permeando-se e entrecruzando-se, gerando um conhecimento aproximado, relativo, inteligível, comunicável além de apropriado e internalizado pelo sujeito epistêmico. Conhecer advém da capacidade de estabelecer relações com o que existe, dizendo sobre elas tal como são ou parecem ser. Para que assim ocorra, precisamos fazer e apropriarmo-nos da linguagem para refletir e poder dizer algo sobre essa realidade como objeto do conhecimento. Esse empreendimento é um exercício-reflexivo, cuja centralidade ancora-se na realidade e na linguagem fundamentais na/para a constituição do conhecimento e para comunicar as práticas sociais coletivas, semantizando-as ou ressemantizando-as, conforme o que deseja comunicar, porque a função epistêmica da linguagem é interpretar a realidade social coletiva, historicamente constituída.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, Jeffrey C. A importância dos clássicos. In: GIDDENS Anthony; TURNER, Jonathan (orgs.). **Teoria social hoje**. Trad. Gilson Cesar Cardoso de Sousa. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 23-89.
- BACON, Francis. **Novum Organum**: ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza. Nova Atlântida. Trad. José Aluysio Reis de Andrade. 4. Ed. São Paulo: Nova Cultura, 1988. p. 11-232.
- BURKE, Peter. Uma história social em três dimensões. In: **Uma história social do conhecimento II**: da enciclopédia à Wikipédia. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. p. 233-344.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. de Flávio Paulo Meurer. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes: Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012.
- LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Trad. Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010. Parte I e II.
- MARX, Karl. **Contribuições à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977. Prefácio, p. 23-27.
- MORIN, Edgar. Conclusões: possibilidades e limites do conhecimento humano. In: **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Editora Sulina, 1999. p. 247-288.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, Outubro de 2002. p. 237-28

AUTORES E AUTORAS

ALEXANDRE MARTINS JOCA é Professor Adjunto da UFCG, campus de Cajazeiras, com lotação na Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores, e Professor colaborador do PROFLETRAS (UFCG/campus de Cajazeiras). Graduado em Letras pela UFC e em Pedagogia pela UECE. Mestre e Doutor em Educação Brasileira pela UFC. Presidente da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP). Membro do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS/UFCG). E-mail: alexmartinsjoca@yahoo.com.br

ANDRÊSSA GLAUCYARA SILVA RAMOS é Orientadora Social no município de Conceição-PB. Graduada em Pedagogia pela UFCG, campus de Cajazeiras. Especializanda em Gestão Pública Municipal, pela UEPB e em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI). E-mail: andressa.glaucy02@gmail.com

ANE CRISTINE HERMÍNIO CUNHA é Professora Adjunta da UFCG, campus de Cajazeiras, com lotação na Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores. Graduada em Psicologia e Mestra em Saúde Coletiva pela UEPB. Doutoranda em Educação pela UFS. Membro do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS/UFCG). E-mail: aneherminio@gmail.com

ANTÔNIO ALEX PEREIRA DE SOUSA é Professor do Ensino Médio da Seduc/CE. Graduado em Filosofia pela UECE. Especialista em Filosofia pela Universidade Estácio de Sá. Mestre e doutorando em Filosofia pela UFC. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Filosofia (GEPEFI/UFC). E-mail: alexsousa.filosofia@gmail.com

APARECIDA CARNEIRO PIRES é Professora Adjunta da UFCG, campus de Cajazeiras, com lotação na Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores. Graduada em Pedagogia e Mestra em Educação pela UFU. Doutora em Educação pela UFBA. Estágio de Pós-doutorado em Educação na UFRGS. Email: cidaufcg2017@gmail.com

BELIJANE MARQUES FEITOSA é Professora Adjunta da UFCG, campus de Cajazeiras, com lotação na Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores da UFCG. Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela UFPB. Doutoranda em Educação pela UFS. Email: belimare.pb@gmail.com

CRISTIANE MARIA MARINHO é Professora Associada da UECE e Professora do Mestrado em Serviço Social (MASS/UECE). Graduada em Filosofia pela FAFIFOR. Especialista em Filosofia e Economia Política pela UECE. Mestra em Filosofia pela UFPB/UFMG. Doutora em Educação pela UFC e em Filosofia pela UFG. Estágio de Pós-doutorado em Filosofia da Educação na UNICAMP. E-mail: cmarinho2004@gmail.com

DORGIVAL GONÇALVES FERNANDES é Professor Associado da UFCG, campus de Cajazeiras, com lotação na Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores. Graduado em Pedagogia e Mestre em Educação pela UFPB. Doutor em Educação pela UFSCar. Estágio de Pós-doutorado em Filosofia da Educação pela USP. Líder do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS/ UFCG). E-mail: dorgefernandes@yahoo.com.br

EMANUELA DA SILVA SOARES é Professora da Rede Municipal de Cajazeiras-PB e da Faculdade São Francisco da Paraíba. Graduada em Pedagogia pela UFCG, campus de Cajazeiras. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas de Patos (FIP). Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela UFRPE. Email: emanuela.soares@outlook.com

FRANCISCA JANAIDE TORRES ROGÉRIO é Graduanda em Pedagogia pela UFCG, campus de Cajazeiras. E-mail: janaidetorres10@gmail.com.

FRANCISCA PATRICIA DA SILVA LOPES é Graduanda em Enfermagem pela UFCG, campus Cajazeiras. Membro do Grupo de Pesquisa do Laboratório de Tecnologias da Comunicação e Informação (LATICS/UFCG). E-mail: patysilvasjp@hotmail.com

FRANCISCO ANDERSON VARELA BEZERRA é Professor na Associação Beneficente e Cultural Santa Maria, Várzea Alegre – CE. Graduado em Pedagogia pela UFCG, campus de Cajazeiras. Membro do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS/UFCG). E-mail: anderson-varela@hotmail.com

HELOÍSA DA SILVA FERREIRA é Graduada em Pedagogia pela UFCG, campus de Cajazeiras. Especializanda em ludopedagogia e literatura na educação infantil e anos iniciais pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI). E-mail: heloisa-silva2009@hotmail.com

JOÃO MARCOS DE SOUZA RODRIGUES é Graduado em Pedagogia pela UFCG, campus de Cajazeiras e Mestrando em Educação pela UFCG, campus de Campina Grande. E-mail: marcosjm13@hotmail.com

JOÃO PAULO DA SILVA BARBOSA é Graduado em Pedagogia pela UFCG, campus de Cajazeiras. Especializando em Psicopedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Mestrando em Educação pela UFRN. Membro do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS/UFCG) e do Grupo de Pesquisa Base de Pesquisa Sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais (UFRN). E-mail: joaopaulodsb@gmail.com

JOSÉ AMIRALDO ALVES DA SILVA é Professor Associado da UFCG, campus Cajazeiras, com lotação na Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores. Graduado em Pedagogia, Mestre e Doutor em Educação pela UFPB. Estágio de Pós-doutorado em Educação na UFRN. Vice-líder do Núcleo de Estudos, Projetos e Pesquisas Sobre Formação Docente (NEPESF) - UFPB. Membro do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS) – UFCG. E-mail: amiralves2@gmail.com

JOSÉ RÔMULO FEITOSA NOGUEIRA é Professor Adjunto da UFCG, campus Cajazeiras, com lotação na Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores. Graduado em Psicologia pelo Instituto Paraibanos de Educação (IPE). Especialista em Psicologia Educacional pela PUC de Minas Gerais. Mestre em Educação pela UFPB. Doutor em Medicina e Saúde pela UFBA. Líder do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Práticas sociais e Linguagem (GIEPELPS/UFCG). E-mail: zedezezinha6@gmail.com.

KÁSSIA MOTA DE SOUSA é Professora Adjunta da UFCG, Campus de Cajazeiras, com lotação na Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores. Graduada em História pela URCA. Mestre e Doutora em Educação pela UFC. Membro do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS/UFCG). E-mail: kassia.mota@professor.ufcg.edu.br

LUIZA DE MARILLAC RAMOS SOARES é Professora Associada da UFCG, campus de Cajazeiras, com lotação na Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores. Graduada em Psicologia, Especialista em Educação e Mestre em Saúde Coletiva pela UEPB. Doutora em Educação pela UFRN. Membro do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS/UFCG). E-mail: marillacrs@gmail.com

MARIA CARMEM FREIRE DIÓGENES RÊGO é Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da UFRN. Mestre e Doutora em Educação pela UFRN. Secretária titular na Secretaria de Educação a Distância (SEDIS/UFRN). Líder do Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento (GEPEM/UFRN). E-mail: carmemrego1979@gmail.com.

MARIA DE LOURDES CAMPOS é Professora Adjunta da UFCG, Campus de Cajazeiras, com lotação na Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores. Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela UFPB. Doutora em Medicina e Saúde pela UFBA. Membro do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS/UFCG). E-mail: mlcampos_10@yahoo.com.br

MARIA GERLAINE BELCHIOR AMARAL é Professora Associada da UFCG, campus de Cajazeiras, com lotação na Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores. Graduada em Pedagogia pela UECE, Mestre e Doutora em Educação Brasileira pela UFC. Estágio de Pós-Doutorado em Educação pela UECE. Membro do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/UECE). E-mail: gerlainebelchior.ufcg@gmail.com

MARIA JANETE DE LIMA é Professora Adjunta da UFCG. Graduada em Pedagogia pela UECE. Especialista em Psicopedagogia pela UNIFOR. Mestre em Políticas Públicas pela UECE. Doutoranda em Educação pela UFS. Membro do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS/UFCG). E-mail: maria.janete@professor.ufcg.edu.br

MARIA LUCINETE FORTUNATO é Professora Titular da UFCG, campus de Cajazeiras, com lotação na Unidade Acadêmica de Ciências Sociais do Centro de Formação de Professores. Graduada em História e Mestre em Sociologia pela UFPB. Doutora em História pela UNICAMP. Estágio de Pós-doutorado em História na UFRJ. Membro do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS/UFCG). E-mail: mlucinete@uol.com.br

MARIANA MOREIRA NETO é Professora adjunta da UFCG, campus Cajazeiras, com lotação na Unidade Acadêmica de Ciências Sociais do Centro de Formação de Professores. Graduada em Comunicação Social, Mestre e Doutora em Ciências Sociais pela UFPB. Membro do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS/UFCG). E-mail: moreiramariana@uol.com.br

PAULO RICARDO CORDEIRO DE SOUSA é Graduando em Enfermagem pela UFCG, campus Cajazeiras. Membro do Grupo de Pesquisa do Laboratório de Tecnologias da Comunicação e Informação (LATICS/UFCG). E-mail: cspauloricardo2013@gmail.com

RAIMUNDA DE FÁTIMA NEVES COELHO é Professora Associada da UFCG, campus de Cajazeiras, com lotação na Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores, e do Curso Especialização em Docência do Ensino Superior (CFP/UFCG). Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela UFPB. Doutora em Medicina e Saúde pela UFBA. Membro titular do Comitê de Ética em Pesquisa do CFP/ UFCG. Membro do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS/UFCG). E-mail: raimunda.neves6@gmail.com

ROBERTA LIANA DAMASCENO COSTA é Professora Substituta da UFPI, com lotação no Departamento de Fundamentos da Educação. Graduada e Mestre em Filosofia pela UFC. Doutoranda em Filosofia pela UERJ. E-mail: robertafilos@gmail.com.

SÍLVIA CARLA CONCEIÇÃO MASSAGLI é Professora Adjunta da UFFS, campus Laranjeiras do Sul. Graduada em Psicologia pela UMESP e em Pedagogia pela FAMPER. Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e Doutora em Educação pela USP. Membro do Laboratório de Tecnologias de Informação e Comunicação em Saúde (LATICS/UFCG) e do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS/UFCG). E-mail: silvia.conceicao@uffs.edu.br

SIMONE JOAQUIM CAVALCANTE é Graduada em História e Especialista em História, Educação e Cultura Afro-Brasileira pela Faculdade de Formação de Professores de Goiana/PE (FFPG). Mestre em História e Doutora em Educação pela UFPB. E-mail: simonecavalcantejp@hotmail.com

STELLA MARCIA DE MORAIS SANTIAGO é Professora Adjunta da UFCG, campus de Cajazeiras, com lotação na Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores. Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutoranda em Educação pela UFPB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa História da Educação da Paraíba (HISTEDBR/PB) e do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS/UFCG). E-mail: stellammsan@gmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**GIEPELPS - GRUPO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E
PESQUISAS EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E PRÁTICAS SOCIAIS**

CAJAZEIRAS - PB

