

Formação de Jovens

Pesquisadores na Educação:

práxis & resistências



Iasmin da Costa Marinho

Emanuela Rútila Monteiro Chaves

Anderson Gonçalves Costa

Maria Eduarda de Oliveira Bezerra Medeiros

(Orgs.)

INSTITUIÇÃO REALIZADORA

Associação Internacional de Pesquisa na Graduação – AINPGP

PRESIDENTE

Prof. Dr. Alexandre Martins Joca

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. Dr. Fernando Gil Villa (USAL y ABS-USAL)

Prof^a. Dr^a. Francelma 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 (UFCG)

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 (UFCG)

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 (UFMS)

Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro Maia F. Barbosa (UERN)

Prof^a. Dr^a. Margarita Robles-Gomes (ABS-USAL/Espanha)

Prof. Dr. Miguel Henrique da Cunha Filho (UERN)

Prof^a. Dr^a. Racquel Valério Martins (Inst. de Iberoamerica y ABS-USAL/Espanha)

Prof. Dr. Renato Alves Vieira de Melo (ABS-USAL/Espanha)

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)

Organizadores

Íasmin da Costa Marinho

Emanuela Rútila Monteiro Chaves

Anderson Gonçalves Costa

Maria Eduarda de Oliveira Bezerra Medeiros

Formação de Jovens
Pesquisadores na Educação:
práxis e resistências



Cajazeiras | Paraíba | 2021

FORMAÇÃO DE JOVENS PESQUISADORES NA EDUCAÇÃO: PRÁXIS E RESISTÊNCIAS

© 2021 *Copyright* by Iasmin da Costa Marinho, Emanuela Rútila Monteiro Chaves, Anderson Gonçalves Costa, Maria Eduarda de Oliveira Bezerra Medeiros (Orgs.)

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 e do COMITÊ CIENTÍFICO, por seu comprometimento com os conteúdos da ciência. Toma por preceito ético o atendimento das normas para publicação determinadas pela CAPES.

A publicação deste livro, em formato de e-book, foi contemplada pelo Edital FIPED 01/2021 – Incentivo à pesquisa na Graduação, lançado pela Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP) e pela Asociación de los Alumnos Brasileños de la Universidad de Salamanca – ABS, no âmbito das ações do Fórum Internacional de Pedagogia (Edição Salamanca). O Edital FIPED visa estimular a produção do saber, através da difusão e utilização de resultados de pesquisas realizadas no campo da educação e áreas afins, mediante negociações e intercâmbios com educadores/as, comunidades e instituições interessadas. Faz parte das ações voltadas ao incentivo da produção do conhecimento na graduação, planejadas pela AINPGP.

COMITÊ CIENTÍFICO

Adriano Lucena de Góis	Josefa Jackline Rabelo
Anderson Gonçalves Costa	Karla Christiane de Góis Lira
Brena Samyly Sampaio de Paula	Maria das Dores Mendes Segundo
Celiane Oliveira dos Santos	Samira Fontes Carneiro
Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva	Sandra Maria Gadelha de Carvalho
Emanuela Carla Medeiros de Queiros	Sílvia Helena de Sá Leitão Morais Freire
Emanuela Rútila Monteiro Chaves	Willana Nogueira Medeiros Galvão
Iasmin da Costa Marinho	

Projeto Gráfico | Carlos Alberto Alexandre Dantas

Revisão Vernacular e Normalização | José Carlos Redson

Foto da Capa | Celiane Oliveira dos Santos



AINPGP
ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F723 Formação de jovens pesquisadores na educação: práxis e resistências [recurso eletrônico] / Organizadores: Iasmin da Costa Marinho; Emanuela Rútila Monteiro Chaves; Anderson Gonçalves Costa; Maria Eduarda de Oliveira Bezerra Medeiros. Cajazeiras/PB: Edições AINPGP, 2021.

Vários autores

ISBN: 978-65-87527-08-6

Disponível em: <http://ainpgp.net/painel/wp-content/uploads/2021/10/Formacao-de-jovens-pesquisadores-na-educacao.pdf>

1. Educação. 2. Políticas públicas. 3. Formação de jovens. 4. Pesquisa I. Marinho, Iasmin da Costa. II. Chaves, Emanuela Rútila Monteiro. III. Costa, Anderson Gonçalves. IV. Medeiros, Maria Eduarda de Oliveira Bezerra. V. Título.

CDD 37

Bibliotecária: Francismeiry Gomes de Oliveira CRB 15/869

Sumário

Apresentação • 13

Iasmin da Costa Marinho

Emanuela Rútila Monteiro Chaves

Anderson Gonçalves Costa

Maria Eduarda de Oliveira Bezerra Medeiros

Prefácio • 19

Roberto Leher

PARTE I POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

Gestão escolar e pobreza em contexto periférico: um estudo de caso • 33

Maria Eduarda de Oliveira Bezerra Medeiros

Iasmin da Costa Marinho

O direito à educação infantil no Maciço de Baturité (CE): acesso, oferta e formação docente • 53

Tiago Morais de Freitas

Anderson Gonçalves Costa

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

Políticas de atendimento para crianças e adolescentes em situação de rua no município de Campinas • 69

Paulo Vitor Cotegipe Celestrino

Maria Aparecida Guedes Monção

A Educação Domiciliar (Homeschooling) no Brasil • 86 e a crise da escola • 86

Janaína Gomes Lodi

Luciane Muniz Ribeiro Barbosa

Política e gestão educacional... em busca de significados! • 104

*Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva
Jociene Araujo de Lima
Anderson Gonçalves Costa*

O Programa Mais Alfabetização na realidade de Maceió – Alagoas • 118

*Alana Laís de Araújo Almeida Silva
Erick Rodrigues da Rocha
Givanildo da Silva*

**PARTE II
TRABALHO E EDUCAÇÃO**

Extensão universitária em contexto pandêmico: o quadro virtual “Fala Camaradas” como instrumento de criticidade • 141

*Ana Paula de Freitas
Jociene Araújo Lima
Emanuela Rútila Monteiro Chaves*

Educação e formação humana em Antonio Gramsci: considerações sobre os escritos do cárcere • 155

*Josefa Jackline Rabelo
Manoel Messias Soares Germano Júnior
Nivia Maria Gadelha Alcântara*

Educação e redução da pobreza no contexto de crise estrutural do capital: aspectos do financiamento das políticas socioeducativas • 175

*Maria da Dores Mendes Segundo
Yasmin Rabelo Aragão
Raquel Rabelo Nunes*

Política Genocida e pressão do mercado: a reabertura das escolas como descaso com a vida • 194

*Jessica Maria da Silva
Juana Terumi Herculano Tatsukawa
Emanuela Rútila Monteiro Chaves*

PARTE III

LITERATURA, INFÂNCIA E FORMAÇÃO DE LEITORES

Literatura, Infância e Relações Étnico-Raciais: panorama das produções acadêmicas educacionais brasileiras no período de 2009 a 2019 • 215

Matteus Vinicius Gomes Luz

Celiane Oliveira dos Santos

O Desenho na alfabetização de crianças: ressignificando sua essência • 234

Joana Darc Rodrigues de Medeiros

Emanuela Carla Medeiros de Queiros

Quem conta um conto, aumenta um ponto: provocações da literatura na formação inicial do professor • 251

Monalu Albuquerque Dias

Taynná Danyelly Lemos de Oliveira

Simone Leite da Silva Peixoto

Uma análise dos medos nos contos infantis: de que forma esses medos são abordados pelos professores na Educação Infantil • 266

Karla Christiane de Góis Lira

Quelvin Sousa Silva

Memórias de leitura coletiva: o eco presente nos contos de Lygia Bojunga (relato de experiência) • 275

Taynná Danyelly Lemos de Oliveira

Maria Itayane Alves dos Santos

Lívia Cristina Cortez Lula de Medeiros

Diário de leitura virtual: relato de experiência com a formação leitora no ensino remoto • 287

Priscila Talita da Silva Santos Lopes

Emanuela Carla Medeiros de Queiros

Desenvolvimento cognitivo infantil: maturação em Piaget e aprendizagem em Vygotsky • 303

*Thaís da Silva e Campos
Adriano Lucena de Góis*

**PARTE IV
FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE**

Formação docente no Brasil: aspectos da trajetória de uma política de estado • 323

*Luís Távora Furtado Ribeiro
Maria Eduarda Rosa da Silva
Vivian Rodrigues Lopes*

A relevância da pesquisa na formação de professores • 343

*Quelvin Sousa Silva
Karla Christiane de Góis Lira*

Formação inicial de professores: a importância de uma experiência no Programa de Residência Pedagógica • 350

*Fádyla Késsia Rocha de Araújo Alves
Francisco Diogo Feitoza da Silva*

Mulheres na docência e trajetórias formativas: a percepção de professoras do IFCE em foco • 369

*Evilane Araújo do Nascimento
Willana Nogueira Medeiros Galvão*

A amorosidade na educação infantil: reflexões sobre a formação docente e a práxis educativa • 389

*Euricélia Kelvia Rocha Querino
Sandra Maria Gadelha de Carvalho*

PARTE V

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE

Contribuições do ensino da arte para as práticas pedagógicas inclusivas • 409

Valéria Messalina da Silva Ferreira

Silvia Helena de Sá Leitão Morais Freire

Escolarização da Criança Hospitalizada: intervenções pela extensão universitária • 425

Luana de Kassia Oliveira da Silva

Francy Sousa Rabelo

Inclusão da criança autista em sala de aula • 443

Poliana Aparecida da Silva

Adriano Lucena de Góis

O Ensino de História e a Identidade Étnico-Racial: (re)pensando a metodologia de ensino para valorização e construção da identidade negra na escola Estado do Pará em São Luís do Maranhão • 461

Elisandra Cantanhede Ribeiro

Rosenverck Estrela Santos

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e a sua importância na vida dos jovens e adultos como possibilidade de inclusão • 474

Samira Fontes Carneiro

Valmaria Lemos da Costa Santos

Ivonaldo Leite

Maria Eduarda de Oliveira Bezerra Medeiros

Trajetórias da cultura afro-brasileira: reflexões a partir das práticas de escolarização • 491

Valdilea Silva e Sousa

Lucivando Ribeiro Martins

PARTE VI
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO
E AVALIAÇÃO

Educadora de infâncias em formação: Experiências e narrativas do Estágio I da FE/UERN • 511

Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva
Deceles Ingrid de Carvalho Oliveira
Ismin da Costa Marinho

As TDIC's e os contributos para a prática pedagógica na educação infantil no ensino remoto • 529

Narla Laurinda Chaves de Aquino
Silvia Helena de Sa Leitao Moraes Freire

A inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) no processo de ensino/aprendizagem na sala de aula • 543

Josiene Alves Santos
Marcio Bernardino Sirino

O Telescópio e a Óptica no Ensino Médio: o que dizem os professores de Física no município de Tianguá, Ceará? • 561

Francisco Edvaldo Melo Antunes
Brena Samyly Sampaio de Paula

A Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Remoto: um olhar a partir da avaliação dos discentes do Componente Curricular "Concepções e Práticas da Educação de Jovens e Adultos" • 578

Samira Fontes Carneiro
Valmaria Lemos da Costa Santos
José Erimar dos Santos
Maria Eduarda de Oliveira Bezerra Medeiros

Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o que dizem os estudantes? • 595

Ana Paula de Freitas

Ismin da Costa Marinho

Estágio supervisionado em Ciências Biológicas durante a Pandemia da Covid-19: Percepções acerca do Ensino Remoto Emergencial • 618

Bruna Moraes da Silva

Caio dos Santos Mendonça Bastos

Larissa Guilhermina Campos Cardozo

O lúdico e o sistema circulatório: uma experiência em formato de gincana com alunos do 8º ano de uma escola no município de Alegre-ES • 630

Luciana Aparecida Botacim

Caio dos Santos Mendonça Bastos

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Prática avaliativa em Instituição de Ensino Superior: perspectivas discentes e uma via de cultura de avaliação • 641

Bruna Cristina Lima Pereira

Wirla Risany Lima Carvalho

Sobre os organizadores • 663

Sobre os autores • 664



Apresentação

Formação e pesquisa na graduação: um convite à resistência

(...) *Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê flor e fruto
Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade
Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes planta e sentimento
Folhas, coração, juventude e fé.*
(Coração de Estudante; Milton Nascimento)

Entrelaçando teoria e prática como *práxis*, de modo a pensar os caminhos formativos dos estudantes de graduação e sua futura *práxis* pedagógica, em tempos de negação da ciência e de defesa do obscurantismo, as resistências se fazem presentes ao reafirmamos a defesa do pensar e fazer coletivo e da multidimensionalidade da formação acadêmica. Acreditamos que um dos movimentos de resistência que exercitamos cotidianamente é a teimosia em esperar novos dias, novas formas de ver e sentir o mundo, suas potencialidades, e encontrar reduto no solo da inconformidade para fazer germinar outros mundos. Nesse sentido, nos inspiramos na canção “Coração de estudante” de Milton Nascimento, para abrir a apresentação dessa obra, por sentir que um dos solos políticos que nos dão flores e frutos é o da educação, um movimento humano, forte e persistente. Na busca por outros contornos possíveis, apresentamos aqui o resultado de estudos e esforços de jovens

pesquisadores que se constituem no entrelaçar da formação docente, no levantar de suas bandeiras e pautas de lutas e em torno das disputas no cenário da produção acadêmica.

A proposta de coletânea de textos ora apresentada, organizada pelos professores Iasmin da Costa Marinho, Emanuela Rútila Monteiro Chaves e Anderson Gonçalves Costa, e pela estudante Maria Eduarda de Oliveira Bezerra Medeiros, objetiva construir reflexões acerca da pesquisa na graduação sob os diferentes matizes que conformam o princípio da indissociabilidade enquanto matriz social e fundamento do fazer universitário.

Por meio do coletivo de professores e discentes que compõem o projeto de extensão “Uern vai à escola: formação e resistência coletiva”, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, reunimos produções de professores, pesquisadores e estudantes de licenciaturas, parceiros e colaboradores do referido Projeto, de vinte e uma instituições de Ensino Superior públicas do Brasil. Desenhamos essa obra sob o fundamento de um trabalho em rede, colaborativo, que tem como eixo condutor, a publicação de produções de jovens pesquisadores. Orientados pelo trabalho de coletivo de estudantes e professores que, enquanto unidade no diverso, seguem na contramão, reafirmando a relevância e a dimensão social do conhecimento enquanto práxis insurgentes em face do negacionismo, o livro tem como título *Formação de Jovens Pesquisadores na Educação: práxis e resistências*. A proposta contém artigos e relatos de experiência de estudantes de graduação que tratam da iniciação à docência, iniciação científica, iniciação à extensão, experiências de ensino e trabalhos de conclusão de curso, orientados por 32 professores de 21 Instituições de Ensino Superior públicas, estaduais e federais.

O processo de aprovação do *E-book* ocorreu por meio de concorrência em Edital de Incentivo à Pesquisa na Gradu-

ação do Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED), em conjunto com a Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP) e a *Asociación de los Alumnos Brasileños de la Universidad de Salamanca* (ABSU), que tinha como objetivo “promover a publicação de um livro, em formato de *E-book*, que tenha como eixo temático principal a socialização do conhecimento produzido na graduação em Universidades públicas e/ou privadas”. Assim, a obra apresentada busca contemplar discussões essenciais no campo da produção do conhecimento nos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas, sob diferentes olhares e perspectivas, com ênfase na produção de jovens pesquisadores.

As produções estão organizadas em seis partes, que contemplam discussões plurais do campo educativo, quais sejam:

Parte I – Políticas Públicas e Gestão Educacional

As produções desta seção refletem sobre temas emergentes da área de política e gestão educacional e escolar, desdortinando ideias e reflexões associadas também ao campo da Sociologia da Educação, bem como do atendimento e garantia do direito à educação de qualidade socialmente referenciada, tendo como pano de fundo a análise das ações do Estado materializadas nas políticas educacionais em curso em diferentes espaços;

Parte II – Trabalho e Educação

As pesquisas reunidas nesse eixo têm por finalidade refletir acerca da problemática da formação humana, incluindo a imbricada relação entre educação e pobreza, como eixo das políticas de educação, apontando a possibilidade da práxis formativa através da ação extensionista e o cenário de uma política genocida de retorno às aulas, mediante o seu viés privatista de cunho neofascista e ultraneoliberal;

Parte III – Literatura, Infância e Formação de Leitores:

Objetivou-se neste eixo de produção abordar práticas e estratégias pedagógicas no âmbito da educação básica e superior, no trabalho articulado entre Literatura, Infância e Formação de leitores, compreendendo questões também do campo Psicologia do Desenvolvimento, trazendo experiências e reflexões pertinentes a formação inicial e continuada de professores e pesquisadores da área;

Parte IV – Formação e Profissão docente:

As produções apresentadas nesse campo abordam reflexões acerca do perfil da profissão docente no Brasil, trazendo inquietações acerca da mulher na docência, das políticas públicas implementadas em contexto nacional e local para formação de professores, bem como o conceito de *práxis* formativa sob a ótica de Paulo Freire;

Parte V – Educação Inclusiva e Diversidade

Os trabalhos reunidos neste eixo versam sobre contribuições pedagógicas para a inclusão em sala de aula e retomam o debate acerca da diversidade cultural e formativa relacionadas às questões étnicas e raciais;

Parte VI – Práticas Pedagógicas, Currículo e Avaliação

As pesquisas apresentadas neste campo trazem registros importantes sobre os usos das tecnologias na educação, com alternativas situadas no modelo presencial e remoto de aulas, além de abordar concepções e práticas de docentes e discentes em formação nas licenciaturas, no âmbito dos estágios e disciplinas, apresentando estratégias e inovações na área de Humanas e Exatas.

Contamos ainda com a produção do prefácio de autoria do Prof. Dr. Roberto Leher, da Universidade Federal do

Rio de Janeiro (UFRJ), que nos faz um convite a leitura das pesquisas apresentadas no *E-book Escritos de jovens pesquisadores insubmissos que iluminam a luta pela desmercantilização da educação pública*. No ensejo, reiteramos parte das reflexões trazidas pelo professor em seu exercício de aprofundamento nas produções dos jovens pesquisadores, de que é preciso reconhecer desde cedo o protagonismo daqueles que sonham encontrar-se no meio acadêmico, fazendo e vivendo a ciência.

Vivenciamos mais um abalo de uma crise sistêmica que desde 2020 se apresenta como a maior e mais gigantesca convulsão sanitária, humanitária, econômica e política, num contexto marcado pela supremacia de ideais neoconservadores, associados à ascensão da extrema direita, o neofascismo e sua peculiaridade ultraneoliberal, vocífera, por meio das personificações políticas do capital, reiterados ataques e desmandos autoritários à educação pública e a produção do conhecimento. Em defesa da função social da universidade pública, como contraposição combativa ao irracionalismo, a categoria resistência se faz presente e necessária, articulada a práxis, atividade que refaz, recria e se faz dinâmica do movimento histórico do devir. O ódio à universidade pública, característico desses tempos, só poderá ser vencido pela via da ciência, pela produção do conhecimento na superação das desigualdades, pelo conhecimento do passado e proposições futuras. Os textos reunidos aqui cumprem esse desafio, ensejando desde cedo, a reflexão crítica de estudantes da graduação, sendo, ao mesmo tempo, um retrato do abandono do Estado com a pesquisa na área de ciências humanas, quando muitas das pesquisas são desenvolvidas sem financiamento público.

Lançando luz sobre experiências formativas, as discussões abordadas nesta obra, buscam fornecer uma análise

se diversa e unitária, oportunizando o aguçamento do olhar acerca dos trabalhos desenvolvidos nos cursos de pedagogia e de outras licenciaturas de algumas instituições de Ensino Superior do país e do seu papel formativo como *locus* de produção do conhecimento.

No momento em que encerramos esse texto, o país soma mais de 488 mil mortes em decorrência da *Covid-19* e da omissão do Governo Federal, que implementa uma política de negação da ciência. Em memória de todas as vítimas, desejamos que a leitura do *Ebook* possa expandir as fronteiras dos diversos campos de conhecimento a que fazem jus e, mais que isso, contribua com ações políticas e de resistência àqueles que cerceiam a educação pública.

Boa leitura!

Iasmin da Costa Marinho

Emanuela Rútila Monteiro Chaves

Anderson Gonçalves Costa

Maria Eduarda de Oliveira Bezerra Medeiros

Prefácio

Escritos de jovens pesquisadores insubmissos
que iluminam a luta pela desmercantilização da
educação pública

Roberto Leher

Universidade Federal do Rio de Janeiro

O campo da educação, abrangendo pesquisa, formação de docentes, currículo, avaliação, políticas educacionais e, genericamente, a formação humana e o léxico educacional em sua amplitude, estão entre os domínios da vida social mais conflagrados. No Brasil, desde os anos 1990, a atuação de Aparelhos Privados de Hegemonia empresariais – APHe, em estreita conexão com diversos organismos internacionais, logrou nova escala, especialmente a partir de 2007 com a criação de um APHe: o Todos pela Educação (TPE).

Mais recentemente, sobretudo a partir de 2013, outros APH passaram a disputar o sentido profundo da educação, pela direita, iniciativa que, em determinado momento, buscou formar uma coalizão de extrema direita, o grupo de interesse denominado como “Escola Sem Partido”, reunindo fundações vinculadas às corporações internacionais e nacionais que vinham patrocinando iniciativas de extrema direita, e também centros de pensamento para difundir a ideologia neoliberal extrema. Concomitantemente, um conjunto de frações religiosas que vinha atuando de modo relativamente subterrâneo, assumiu o proscênio, compondo publicamente a ofensiva ultraconservadora, dita de costumes, em consórcio com a extrema direita política.

Nesse intervalo de tempo, muitas coisas mudaram na Frente Nacional em Defesa da Educação Pública (FNDEP),

a mais relevante delas, para pensar a correlação de forças na sociedade, tendo o seu estilhaçamento em 2005, cujo elemento deflagrador foi a distinta avaliação das entidades sobre os rumos da educação no governo de Lula da Silva, especialmente, quanto a destinação do fundo público para corporações educacionais por meio do Prouni e do FIES. Com a perda de unidade das lutas em prol da educação pública e, mais amplamente, da desmercantilização da educação, os APHe avançaram de modo avassalador, saturando a agenda educacional, majoritariamente girando em torno da agenda empresarial, como as competências, as metas e índices de desempenho, o direito à aprendizagem desvinculado do ensino, a remuneração das/os trabalhadoras/es da educação por desempenho (o dito produtivismo meritocrático) e a relexicalização do autogoverno das escolas como “gestão escolar”.

Como assinalado, nos últimos anos, é difícil encontrar uma matéria jornalística sobre educação que não se reporte ao “Todos pela Educação”, que assumiu a condição de “partido”, na acepção gramsciana, por difundir e organizar uma agenda educacional vinculada ao capital em nome do interesse público geral. Entretanto, a ruptura do *impeachment* extralegal em 2016, desencadeou novas agendas, visto a aliança em prol do golpe entre as forças neoliberais e a bancada da bíblia, entre outras. Desde então, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados se tornou um campo de confrontos muito áspero, servindo como caixa de ressonância para a agenda da extrema direita, ecoando as absurdas ideologias de gênero e do ‘marxismo cultural’ de inspiração nazista e assim por diante. Muitas vezes, parece que o principal confronto hoje é entre a agenda neoliberal do TPE e as ideologias da extrema direita, sintetizadas na estratégia da guerra cultural, como se, no movimento das classes e frações de classes que sustentam essas agendas, não houvesse

largas zonas de interseção que, embora com motivações específicas, resultam no debilitamento do projeto histórico de um sistema nacional de educação pública de teor unitário, a exemplo do apoio do andar de cima (e das bancadas da extrema direita) à Emenda Constitucional nº 95/2016, às reformas da previdência e da legislação trabalhista, assim como, mais amplamente, ao conjunto de emendas constitucionais do governo Bolsonaro que objetivam refuncionalizar, radicalmente, o Estado erigido na Constituição de 1988, transformando-o em um Estado subsidiário, que atua exclusivamente em domínios em que o setor privado não possui interesse, entre os quais não se encontra, obviamente, a educação.

As considerações até aqui esboçadas magnificam o significado da presente obra, *Formação de jovens pesquisadores na educação: práxis e resistências*. A despeito da supremacia das agendas neoliberal e da extrema direita nos meios de comunicação, em governos municipais, estaduais, do DF e Federal, assim como nas disposições ideológicas do senso comum, está em curso no Brasil um extraordinário processo de produção de conhecimento original, crítico, vivaz, corajoso e comprometido com o agir ético. E o mais interessante: novos grupos de pesquisa estão se consolidando como polos de novas práxis e resistências, tal como indicado no livro em debate.

Entre as instituições e grupos de pesquisa emergentes, ganham destaque os localizados na região do país que melhor compreendeu o significado nefasto do que seria o governo Bolsonaro. As pessoas que vivem na região Nordeste, de fato, demonstraram maior consciência política no processo eleitoral de 2018, e isso se deve, em parte, ao ambiente cultural promovido pelas escolas, institutos e universidades públicas.

Os grupos de pesquisa que constam na organização da presente obra, como Grupo de Pesquisa Política Educa-

cional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA/UECE); Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade (GEPEES/UERN); Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE); Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Política Educacional e Desigualdade Social (FORPED/IFCE-CE/UERN-RN) e ainda as iniciativas que viabilizaram o projeto de extensão “UERN Vai à Escola”, um dos polos mais interessantes de debates que se afirmaram no Brasil, no contexto da pandemia, estão articulados, sobretudo, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), sob a liderança acadêmica das/os organizadoras/es da obra, Iasmin da Costa Marinho (UERN), Emanuela Rútila Monteiro Chaves (UERN), Anderson Gonçalves Costa (UFPE/UERN) e Maria Eduarda de Oliveira Bezerra Medeiros (UERN/IFCE-CE).

O propósito fundamental do livro, como assinalado pelo título da obra, é o processo ético-político de formação de jovens pesquisadores no campo educacional. Em um contexto em que agências do capital e da extrema direita atuam no sentido da direção intelectual e moral da educação brasileira, o compromisso de formação de jovens pesquisadores é de elevada prioridade política. Cabe destacar que os próprios organizadores da obra representam uma promissora geração de jovens pesquisadores que, compreendendo a gravidade dos embates educacionais, se empenham em formar outros pesquisadores ainda mais jovens, no âmbito da graduação e da pós-graduação.

Entre as nervuras que conferem coesão e coerência à obra, a “inclusão” ganha centralidade. A despeito da complexidade e das pertinentes controvérsias sobre o par inclusão e exclusão, sobressai no livro a perspectiva de que a escola pública, por ser pública, deve assegurar um real universalismo em que caibam todos os rostos humanos.

Em confronto com o utilitarismo raso dos neoliberais, que buscam retirar da educação pública o campo das artes (por ser um ruído na formação do capital humano), Ferreira e Moraes defendem o lugar da arte na educação pública, especialmente, para as práticas pedagógicas de estudantes com deficiências. A mesma sensibilidade está presente no capítulo dedicado a educação das crianças autistas, tema que entra em confronto com o intento do governo Bolsonaro de circunscrever a vida das crianças com deficiências e transtornos diversos em instituições afastadas da escola pública, medida afinal barrada pelo STF por sua óbvia inconstitucionalidade. Aparecida da Silva e Góes examinam justamente as formas de interação das crianças com Transtorno do Espectro Autista no cotidiano da escola, destacando a relevância desses processos para a sociabilidade e a formação das referidas crianças.

Iluminando um problema muitas vezes eclipsado no debate educacional, Oliveira da Silva e Rabelo, discorrem sobre um tema que a pandemia evidenciou como crucial; os nexos entre os sistemas educacionais e de saúde, focalizando a importantíssima questão das crianças hospitalizadas, pensadas a partir da ótica de equipes interdisciplinares, por intermédio da extensão universitária.

Outro ângulo do reconhecimento da radical humanidade de todas as pessoas, é examinado por Ribeiro e Santos, ao discutirem o seminal tema do ensino de história e de seus nexos com a identidade negra na escola pública em território Quilombola no estado do Maranhão, lugar em que a expressão da negritude é vigorosa e criativa, iniciativa da original Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Com efeito, a real efetividade da lei 10.639/2003 é um desafio a ser alcançado no escopo das lutas antirracistas, lutas que foram redimensionadas nos dias de hoje em

virtude do recrudescimento do racismo no Brasil. Silva e Souza e Martins abordam as trajetórias da cultura afro-brasileira nos processos de escolarização em um município do Piauí, examinando, dialogicamente, as práticas que envolvem a formação viva da cultura.

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA também é objeto de reflexão por Leite, Medeiros, Carneiro e Costa Santos, dando visibilidade a outro imenso contingente de estudantes – os jovens e adultos que, a contrapelo, necessitam certificar sua escolaridade tardia.

Uma característica da educação no capitalismo dependente é justamente a de invisibilizar os Quilombolas, os camponeses, as pessoas com deficiência, os povos originários, a juventude negra, os que foram forçados a não concluir a escolaridade na idade prevista na legislação da educação obrigatória. Todos os seres humanos que compõem o exército industrial de reserva, os que estão subalternizados pelas concepções eurocêntricas e utilitaristas que consubstanciam as ideologias dominantes e as proposições que buscam reafirmar a desigualdade social.

Em outra seção, o livro traz inspiradores aportes sobre o desafio da formação docente e os dilemas do trabalho na educação. Lopes, Rosa da Silva e Ribeiro fazem um consistente histórico sobre a formação e profissionalização docente no Brasil, especialmente desde a chamada redemocratização, investigação que tem continuidade no estudo de Sousa Silva e Lira, que discorrem sobre a relevância da pesquisa na formação de professores. Vale lembrar que nos anos 1990 circulou o esboço de um parecer do Conselho Nacional de Educação que simplesmente interditava a formação docente na educação infantil e no primeiro segmento do Ensino Fundamental nas universidades, alegando, justamente, a impertinência da formação universitária

que pressupõe a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. De modo complementar, Alves e Feitoza da Silva evidenciam outra dimensão crucial, de imenso valor epistemológico, que é a residência pedagógica. Pensar a formação requer construir mediações pedagógicas originais que se dão no encontro das escolas com as universidades, como propugna o capítulo, ao relatar a experiência estudantil na residência e de como tal experiência é relevante para a identidade profissional do docente. Jogando luz sobre outro aspecto do trabalho docente, Nascimento e Galvão dissertam sobre a trajetória de trabalhadoras docentes, colocando em relevo as questões de gênero no trabalho docente, por meio de uma abordagem sensível e crítica da feminização do magistério. No último capítulo dedicado ao tema, Querino e Carvalho focalizam as mediações entre formação, práxis, educação infantil e o tema freiriano da amorosidade. O texto se singulariza pelo tratamento ‘amoroso’ da afetividade nos processos de formação e dos saberes da docência na Educação Infantil. Como nos demais textos, merece destaque a opção por estudar municípios que estão fora dos principais centros urbanos do país, possibilitando melhor compreensão e explicação das expressões do capitalismo dependente.

Movidos pela mesma intenção de dar visibilidade a temas considerados marginais na literatura educacional, sobressai a seção dedicada à infância e à Educação Infantil. Oliveira, Carvalho Oliveira e Marinho discorrem sobre as possibilidades educativas do estágio no curso de pedagogia e, em especial, na educação infantil, distinguindo, como nos demais capítulos, o tema da identidade profissional. Aquino e Moraes Freire analisam o uso das novas tecnologias e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas da educação infantil no contexto do ensino remoto, destacando as dificuldades dessa suposta modalidade de ensino no cenário pandêmico. Em tempos em que pers-

pectivas marcadamente tecnicistas, buscam hegemonizar a formação humana, a exemplo de perspectivas deterministas biológicas das ditas neurociências (ou da formação baseada em evidências científicas, igualmente reducionista), Campos e Góis colocam em diálogo dois grandes pesquisadores sobre o processo social da formação da inteligência nas crianças; Piaget e Vigotsky, discutindo maturação e aprendizagem como um todo dialético.

Retomando a relevância da arte e da cultura na formação, Dias, Oliveira e Peixoto exploram a “contação” de histórias na formação dos educadores, valorizando a interculturalidade, os diálogos de saberes, os saberes ancestrais e comunitários no âmbito do citado projeto de extensão “UERN vai à escola: formação e resistência coletiva”. Ainda no campo da cultura, Sousa Silva e Lira trazem para o debate a imprescindível reflexão docente sobre o medo nos contos infantis. O tema é imperioso, visto que o medo é um dos pilares das políticas da extrema direita no país. De modo complementar, afirmando a unidade do livro em tela, Oliveira, Alves dos Santos e Medeiros resgatam a inspiradora questão da apropriação da leitura, incorporando o tempo na análise, examinando contos de Lygia Bojunga. Também a produção infantil é considerada na seção dedicada à educação infantil: Medeiros e Queiros discutem o desenho e o processo simbólico do desenho infantil e seus nexos na alfabetização.

O contexto da pandemia é abordado no complexo processo de ensino remoto generalizado em todo o país, em todos os níveis e modalidades de ensino. O estudo de Lopes e Queiros aborda especificamente a formação leitora na literatura em circulação na educação infantil. Questões abordadas anteriormente são retomadas por Luz e Oliveira dos Santos, como as relacionadas às dimensões étnico-raciais, agora mirando a educação infantil e a literatura.

Coerente com o compromisso ético-político, o livro dedica uma seção às políticas públicas e à gestão educacional. Merece destaque, pesquisas como as de Medeiros e Marinho, que dissertam sobre a “gestão” escolar em contextos de pobreza, objetivando analisar o problema da gestão das desigualdades. Freitas, Costa e Ramos averiguam o direito à Educação Infantil na região do Maciço de Baturité, Ceará, com base em indicadores do INEP. Programas específicos, como Mais Alfabetização, também compõem a agenda dos jovens pesquisadores, a exemplo do estudo de Araújo, Costa e Silva, que investigam o mencionado programa em uma escola de Maceió. Em harmonia com o compromisso ético-político das pesquisas colocadas em circulação no presente livro, Celestino e Monção investigam as políticas de atendimento de crianças e adolescentes sem teto em Campinas-SP, contextualizando o problema em âmbito nacional. Oliveira da Silva, Lima e Costa realizam um estudo de natureza teórica-conceitual sobre política educacional e “gestão” escolar, pesquisa imprescindível para a análise das políticas educacionais. As iniciativas da direita são examinadas, também, por Lodi e Barbosa que investigam o atualíssimo problema do ‘ensino domiciliar’ – discutido a partir da análise do movimento em prol do esvaziamento da escola pública.

Merece reconhecimento a seção do livro dedicada às relações entre as práticas pedagógicas, currículo e avaliação, contando com inspiradoras contribuições. Carneiro, Costa Santos e Medeiros retomam o problema do ensino remoto, agora focalizando a avaliação no âmbito do componente curricular de Educação de Jovens e Adultos, colocando em destaque as imensas dificuldades enfrentadas no trabalho docente e nas formas de interação dos estudantes. O olhar das crianças é valorizado no estudo sobre a imagem da avaliação da aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental: Freitas e Marinho ressaltam que muitos estu-

dantes consolidam a imagem da avaliação como uma prática assimétrica, classificatória e que possui dimensão coercitiva. Em outro nível da formação, Pereira e Carvalho desenvolvem pesquisa semelhante, versando sobre a apropriação, pelos estudantes do curso de pedagogia da Universidade Federal do Piauí, das práticas avaliativas. O inevitável tema do ensino remoto emergencial é retomado por Moraes da Silva, Bastos e Cardozo que averiguam o estágio supervisionado em ciências biológicas durante a pandemia na Universidade Federal do Espírito Santo. A ludicidade das práticas pedagógicas é discutida por Botacim, Bastos e Barbosa que estudam uma experiência no município de Alegre -RS. Santos e Sirino exploram o tema das tecnologias de informação e comunicação priorizando a investigação do conceito de tecnologia de informação. Antunes e Paula abordam o tema do uso de telescópio para o estudo da ótica em um município do Ceará, na disciplina de física no ensino médio.

Na seção dedicada aos nexos trabalho e educação, as contribuições de Antônio Gramsci sistematizadas nos Cadernos do Cárcere para a educação e a formação humana são estudadas por Rabelo, Germano Júnior e Alcântara. As interconexões educação e pobreza são investigadas sob o prisma do financiamento por Mendes Segundo, Aragão e Nunes. Coerente com a perspectiva histórica da práxis transformadora, Freitas, Lima e Chaves discutem a extensão (“Fala Camaradas”) no contexto pandêmico como possibilidade de formação histórico-crítica. Resgatando um dos temas mais fulcrais no contexto pandêmico, densamente discutido no UERN vai à Escola, Silva, Tatsukawa e Chaves problematizam o tema da reabertura das escolas em desacordo com o quadro epidemiológico, reproduzindo práticas genocidas no país, em prol de interesses mercantis e de políticas da extrema direita.

Após percorrer os capítulos do livro, as/os leitoras/es terão fruído experiências formativas de novos pesquisadores, congregando estudantes de graduação, de pós-graduação e de jovens docentes. A leitura dos capítulos e seções pode ser realizada de modo não sequencial, pois toda a obra tem nexos, eixos, nervuras que perpassam todas as contribuições, estruturadas em torno da práxis e do compromisso com a educação pública, capaz de formar cidadãos insubmissos, como exortou Condorcet no calor da Revolução Francesa, herança pedagógica que a extrema direita, por meio da guerra cultural, quer silenciar. Os jovens pesquisadores bradam, de modo inequívoco, que as forças sociais em prol da democracia seguem criativas e vigorosas. O livro, nesse sentido, é uma mensagem alvissareira para as lutas em prol da liberdade com igualdade social e da indissociabilidade entre a democracia econômica e a democracia política.



PARTE I

POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL





Gestão escolar e pobreza em contexto periférico: um estudo de caso

*Maria Eduarda de Oliveira Bezerra Medeiros
Iasmin da Costa Marinho*

Introdução

O presente trabalho trata-se de um recorte de pesquisa maior de monografia, intitulada “Concepções e práticas de escolas públicas em contexto de pobreza: olhares que se entrecruzam” (MEDEIROS, 2021), cujo objetivo foi compreender as concepções e práticas da gestão nas escolas situadas em territórios pobres e vulneráveis, em duas instituições públicas do município de Mossoró (RN). O artigo em tela pretende apresentar a relação existente entre gestão escolar e pobreza, com base em estudo de caso em escola pública de Mossoró (RN).

A literatura acerca da gestão escolar aponta para a necessidade de considerar os fatores internos e externos à escola, visto que ambos são capazes de afetar sua organização e processos educativos. A escola é atravessada por diversos fatores sociais, incluindo aqueles que estão presentes no território em que a escola está inserida. Como exemplo desses fatores, é possível citar a pobreza, a vulnerabilidade social e a desigualdade social existente no entorno escolar.

Todos esses aspectos podem interferir na dinâmica escolar, bem como na atuação da gestão da escola em prol da oferta de oportunidades educacionais de qualidade para seus educandos. Assim, é imprescindível a reflexão sobre os níveis sociais e econômicos da população que vive em torno da escola, e que é o seu público principal, de modo a com-

preender a realidade na qual aquela instituição está inserida, não sendo possível desvincular a escola do contexto da comunidade em que ela está localizada. Por isso, o território aparece como um aspecto de grande relevância no que diz respeito à influência que exerce no processo de ensino aprendizagem.

Segundo Souza (2007), existe uma centralidade em relação ao papel do gestor escolar dentro da escola, em seus processos educativos, posto que esse profissional tem a responsabilidade de contribuir com a instituição, influenciando as trajetórias profissionais daqueles que compõem o quadro de funcionários, como também contribui nas trajetórias escolares e de vida daqueles que compõem o quadro discente. Por isso, compreende-se que o gestor possui importante função de destaque no interior da escola (RESENDE; ANTONINI, 2014), especialmente, no que diz respeito à sua atuação frente às particularidades vividas pela instituição escolar no contexto de disparidades sociais. Isto é, na forma como realiza a gestão das desigualdades (MARINHO, 2020) já previamente existentes na sociedade, no interior da escola, contribuindo ou não para que estas sejam reproduzidas e legitimadas no ambiente educativo.

Posto isso, o presente trabalho está organizado em três partes. No primeiro tópico será abordada a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa, apresentando as técnicas e estratégias empregadas durante a realização do trabalho. No segundo tópico será apresentada a revisão bibliográfica que embasa teoricamente esta pesquisa, a partir da discussão de conceitos fundamentais para desenvolver o debate acerca da temática, sendo eles: gestão escolar, pobreza e desigualdade. Por último, no terceiro tópico, serão apresentados os resultados encontrados neste trabalho, através da análise dos dados colhidos na escola pesquisada e à luz dos estudos realizados da respectiva literatura.

Metodologia

Enquanto percurso metodológico, a pesquisa é de abordagem qualitativa e caráter exploratório. A abordagem qualitativa tem como objetivo “entender determinada situação social, fato, papel, grupo ou interação”, em que o pesquisador descreve um cenário, realiza a análise e a interpretação dos dados e identifica temas e categorias de pesquisa (CRESWELL, 2007). Como a pesquisa qualitativa ocorre em um cenário atual, os dados coletados buscam extrair significados dos participantes, enquanto é função do pesquisador, realizar um estudo acerca desse ambiente e seu contexto, interpretando os dados por meio de entrevistas e observações de campo. Portanto, em relação aos métodos específicos de coleta e análise de dados, considera-se que essa pesquisa é de abordagem qualitativa, de modo que permite que o pesquisador desenvolva “um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes” (CRESWELL, 2007, p. 186).

No que diz respeito ao caráter explanatório, observa-se que “ainda não foi escrita muita coisa sobre o tópico ou sobre a população em estudo, e o pesquisador tenta ouvir os participantes e construir um entendimento baseado nas ideias deles” (CRESWELL, 2007, p. 46). O caráter desta pesquisa compreende que as produções acadêmicas no tocante a essa temática são incipientes, especialmente na delimitação do tema para a questão da pobreza e sua correlação com a gestão escolar, visto que durante os estudos e pesquisas em torno desse cenário, percebeu-se a dificuldade de encontrar produções científicas que tratassem dessa relação de forma específica.

No que diz respeito aos aspectos qualitativos da pesquisa, tem-se o levantamento das fontes e a leitura e catalogação dos dados necessários à pesquisa (HÜNHE, 1992),

tendo por base as categorias de análise: gestão escolar, pobreza e desigualdade. De acordo com Creswell (2007, p. 43), “revisões de literatura ajudam os pesquisadores a limitar o escopo de sua investigação e transmite para os leitores a importância de estudar um tópico”. Para enriquecer o estudo, também houve a coleta de dados com gestores, professores, famílias e alunos da instituição pesquisada, para compreender como estes enxergam a escola. Para isso, combinou-se a aplicação de entrevistas semiestruturadas e a observação dos espaços da escola. Além disso, utiliza-se no desenvolvimento da pesquisa o estudo de caso, que é uma das estratégias usadas na pesquisa de abordagem qualitativa (CRESWELL, 2007, p. 32), visto que essa técnica “explora em profundidade um programa, um fato, uma atividade, um processo, uma ou mais pessoas”. Segundo Chizotti (2003), o estudo de caso é um recurso eficiente para compreender uma realidade singular, em que os dados não precisam ser, necessariamente, generalizáveis. Enquanto isso, Pereira et. al (2018, p. 65) afirma que “este tipo de estudo pode trazer uma riqueza de dados e informações de modo a contribuir com o saber na área de conhecimento na qual for utilizada”, possibilitando entender de maneira mais fidedigna a o contexto escolar pesquisado.

A definição do município de Mossoró (RN) se deu por meio da análise de dois indicadores: o IDH-M (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) e o INSE (Índice de Nível Sócio Econômico). A instituição que compõe a pesquisa foi definida através da combinação de dados sobre gestão, desempenho e contexto social, por meio de variáveis socioeconômicas, territoriais e políticas. Assim, a escolha se deu por estar localizada em bairro pobre, apresentar altas taxas de reprovação, além de maior variação nos resultados de aprendizagem e nas taxas de rendimento dos anos finais do Ensino Fundamental, isto é, do 6º ao 9º ano. Essa escolha

se justifica, pois, segundo Davis *et al.*, (2012), o foco dos estudos realizados sobre o Ensino Fundamental está centrado nos anos iniciais. Enquanto isso, em relação aos anos finais “pouco ou nada se sabe a respeito de sua experiência escolar” (DAVIS, *et al.*, 2012, p. 104). Além disso, com o contexto da expansão do ensino no Brasil e a ampliação desordenada da escolaridade obrigatória dos 7 aos 14 anos de idade, não ocorreu a formulação e implementação de políticas públicas focadas especificamente para o Ensino Fundamental, o que se configura como uma etapa desafiadora no que diz respeito à garantia de sua qualidade.

De modo a atender os objetivos da pesquisa, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas, por meio das técnicas de grupos focais e palavras geradoras (FREIRE, 1979). Segundo Kaplan (1990), os grupos focais são uma maneira de entrevistar pequenos grupos de pessoas que possuam características parecidas ou vivam em um contexto semelhante. Enquanto isso, as palavras geradoras contribuem de modo que os sujeitos da pesquisa reflitam sobre as temáticas, produzindo narrativas livres e com pouca intervenção (MUYLAERT, *et al.*, 2014).

De modo a respeitar e preservar as identidades dos participantes e o local pesquisado, foram elaborados instrumentos para assegurar os princípios éticos da pesquisa, como carta de apresentação do entrevistador e da própria pesquisa, termo de autorização para divulgação dos dados coletados a partir das entrevistas, termo de consentimento livre esclarecido de modo a permitir a gravação das entrevistas e utilização das imagens capturadas do local.

Breve revisão bibliográfica

A literatura aponta para o importante papel do gestor escolar na promoção de uma educação de qualidade

(SOUZA, 2007; CEARÁ, 2011; VIEIRA; VIDAL, 2014; REZENDE; ANTONINI, 2014). Entretanto, segundo Dourado e Oliveira (2009), para que essa educação de qualidade seja efetivada, no Brasil, são muitos os desafios existentes, especialmente, porque o âmbito educacional não é perpassado somente por aspectos pedagógicos, mas também por questões sociais, econômicas, culturais e políticas, “envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202). A qualidade da educação possui forte relação com fatores intra e extraescolares, como a desigualdade, a vulnerabilidade social e a pobreza. A partir disso, fica evidente a importância de compreender o contexto socioeconômico e o território no qual a escola está inserida. Com base em Érnica (2013), quando uma instituição está localizada em um território vulnerável e pobre, com má infraestrutura, esta fica em desvantagem e acumula problemas que contribuem com a restrição da qualidade das oportunidades educacionais oferecidas aos alunos.

Inicialmente, para realizar a delimitação da pesquisa, é pertinente tocar na questão que diz respeito à diferença entre gestão escolar e gestão educacional, visto que o presente trabalho situa sua discussão no âmbito da gestão escolar, isto é, em um contexto mais local, e não a nível macro, como considera a gestão educacional. Entende-se que a gestão educacional possui sua organização e sistematização no âmbito dos sistemas de ensino, e a gestão escolar organiza-se a nível micro, no âmbito da própria escola. Isto quer dizer que cada instituição adapta sua organização, de modo a atender questões específicas da localidade, e seu contexto, objetivando desenvolver uma educação condizente com seu público e realidade, proporcionando aprendizagens significativas para a comunidade (VIEIRA, 2008). Essa ideia refor-

ça que a gestão escolar precisa estar atenta às particularidades do território em que está inserida.

Nesse sentido, considera-se pertinente o olhar sensível para o contexto de pobreza e disparidades sociais. Segundo Crespo e Gurovitz (2002), a pobreza se configura como um fenômeno de grande complexidade, em que não estão sendo supridas as necessidades básicas de uma população. Essa complexidade em determinar um único significado para o conceito, deriva da teoria de que essa definição depende do modo de vida de um determinado local, uma vez que a pobreza pode ser entendida como um conceito multidimensional (VIEIRA *et al.*, 2018). De acordo com Rocha (2011, o, 27), “o estabelecimento do que seja pobreza e necessidades básicas é necessariamente diferente em áreas rurais e urbanas, também o sendo entre áreas urbanas conforme o grau de urbanização”.

O conceito de liberdade, discutido por Amartya Sen (2020), considera as oportunidades de vida que um sujeito possui ao longo da vida. Quando esse sujeito vive a privação da liberdade, estes ficam impedidos de alcançar pelo menos o mínimo das suas necessidades, o que inclui o acesso à educação, considerada uma oportunidade fundamental para o ser humano (SEN, 2000). Por isso, não deve existir a privação de liberdade em acessar o ambiente escolar, pois é um serviço público que é um direito social (VIEIRA *et al.*, 2018). No entanto, segundo Brito *et al.*, (2015), a pobreza interfere de forma intensa no âmbito educacional. Além disso, é pertinente considerar outros aspectos que também são importantes para o pleno bem-estar humano e para a qualidade de vida dos indivíduos, como políticas públicas de combate à fome, de garantia ao direito da saúde, da segurança, da moradia, de transporte público, de assistência social, de combate à violência e o desemprego etc. Por isso, Silva (2010) compreende a pobreza

enquanto fenômeno estrutural, complexo, de natureza multidimensional, relativo, não podendo ser considerada como mera insuficiência de renda. É também desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida; é não acesso a serviços básicos; à informação; ao trabalho e a uma renda digna; é não participação social e política. (SILVA, 2010, p. 157).

Dessa forma, alguns territórios estão enquadrados em situação de vulnerabilidade social, o que provoca grande influência no cotidiano da escola localizada nessas áreas, principalmente, quando o nível de vulnerabilidade é muito intenso no seu entorno social. Isso significa que a vulnerabilidade do território limita bastante as oportunidades educativas de qualidade ofertadas pela instituição. Para ilustrar esse fato, é possível visualizar os desempenhos escolares dos alunos a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). É possível perceber que as escolas localizadas em territórios vulneráveis possuem desempenho menor (CENPEC, 2011).

Os indivíduos que estão enquadrados na realidade da vulnerabilidade social e pobreza estão inseridos também em um contexto de desigualdades sociais, pois estes três conceitos estão intrinsecamente relacionados (CALEJON, 2011). Silva (2010, p. 156) também afirma que “a pobreza no Brasil decorre, em grande parte, de um quadro de extrema desigualdade, marcado por profunda concentração de renda”. Essa ideia é corroborada por Calejon (2011), quando afirma que os indivíduos que vivem em contexto de vulnerabilidade social e pobreza, também vivem em desigualdade social, tendo em vista que esses três conceitos possuem uma relação intrínseca.

O Brasil é um dos países mais desiguais do mundo. De acordo com o relatório *Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad*, feito pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o

Brasil e o Equador ocupam o terceiro lugar do pior índice de Gini, alcançando o valor de 0,56 (ONU-PNUD, 2010). Quanto mais próximo do número um, maior é a desigualdade do local, o que evidencia a alta taxa de desigualdade do Brasil (IAMAMOTO, 2013). Essas altas taxas de desigualdades sociais afetam diretamente na educação (HASENBALG, 2000; ÉRNICA, 2013) e, no Brasil, “a escola continua sendo um produto social desigualmente distribuído” (SOARES; ALVES, 2003, p. 149).

Bourdieu (2003), ao tratar das desigualdades sociais, afirma que as famílias transmitem aos seus filhos um capital cultural e um *ethos*, isto é, um “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (BOURDIEU, 2003, p. 42). Essa herança cultural, segundo Bourdieu (2003), é responsável pela desigualdade também na experiência escolar, pois apenas algumas crianças conquistam o êxito escolar, dependendo da classe social das quais fazem parte. Para Bourdieu (2003, p. 50), “o capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais”. Isso evidencia a correlação entre dois fatores: nível cultural global da família e sucesso escolar.

Desse modo, o acesso à cultura possui muita importância nas trajetórias de vida dos sujeitos, contribuindo com as desigualdades no êxito escolar, de acordo com o acesso cultural que teve durante a vida. Ele denomina essa realidade de privilégio cultural, no que diz respeito às famílias que, desde muito cedo, possibilitam o acesso das crianças aos espaços e produtos culturais mais elitizados, como museus, teatros, concertos, cinema, obras de arte e música clássica. Além disso, Bourdieu (2003) também afirma que o tipo de

instituição em que o indivíduo tem acesso também contribui com o êxito escolar, dependendo se a escola é pública ou privada. Com isso, Bourdieu (2003) enfatiza que a escola acaba reproduzindo as desigualdades sociais.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 2003, p. 53).

No próximo tópico, será apresentada uma breve análise das entrevistas realizadas na escola pública pesquisada, de modo a estabelecer uma relação com a revisão de literatura.

Análise das entrevistas

Os trechos mais relevantes das entrevistas foram selecionados, de modo a serem analisados à luz dos conceitos basilares da pesquisa. A partir dessa seleção, foram definidas três categorias de análise: desigualdade social e pobreza, desigualdade de acesso e efeito-território, desigualdade de tratamento e conhecimento. Na primeira categoria, percebem-se nas falas dos sujeitos questões referentes à ausência de políticas públicas em bairros periféricos, baixo nível socioeconômico e grau de instrução das famílias, altos níveis de violência e situação de vulnerabilidade social. Segundo Iosif (2007, p. 38), “na história do Brasil, tivemos a escola pública dos ricos, a escola pública da classe média e hoje, a

escola pública pobre para os pobres”. Isso enfatiza que, atualmente, o público da escola pública, em sua maioria, são os pobres. De acordo com o CENPEC (2011, p. 27), “as escolas de meios vulneráveis tendem, em primeiro lugar, como já se indicou, a concentrar alunos com baixos recursos culturais familiares”, em que essa vulnerabilidade do território em que a escola está inserida provoca um impacto na qualidade da oferta educacional (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017; ÉRNICA, 2012; ARAÚJO; SILVEIRA NETO, 2020).

A gestão da escola afirma que “*no ano passado, um aluno do 5º ano nem material tinha*”, evidenciando as precárias condições socioeconômicas das famílias que frequentam a instituição. Nesse caso, é pertinente relembrar o conceito de pobreza defendido por Amartya Sen (2000), pois nesse caso há uma privação de capacidades básicas, sendo exemplo disso possuir material apropriado para estudar, como mochila, livros, cadernos e lápis. Além disso, os professores entrevistados também comentam sobre a realidade da fome presente no interior da escola, em que muitos alunos vão para a sala de aula sem alimentação adequada. Essa realidade acontece, pois muitos pais que vivem nesses territórios pobres em torno da escola, precisam sustentar vários filhos com uma renda muito baixa. Um dos pais entrevistados comenta que trabalha com reciclagem e, por isso, precisa manter cinco pessoas com menos de um salário-mínimo, sendo essa a realidade de muitas famílias, que vivem na pobreza. Também é possível perceber, por meio da fala dos pais, o nível de instrução das famílias. Os pais entrevistados afirmam que não concluíram seus estudos. Uma das mães estudou até o 6º ano do Ensino Fundamental, um dos pais não sabe ler e estudou até o 1º ano, e outra mãe ainda está finalizando o Ensino Médio. Isso evidencia que os capitais econômico e cultural desses indivíduos são muito baixos. Assim, os valores e conhecimentos passados de geração em geração para

seus filhos se tornam cada vez mais limitados, atingindo suas trajetórias de vida e processo de escolarização.

Nesse caso, compreende-se que as vidas dessas crianças e jovens são determinadas pela condição de vida e situação de pobreza vivenciada por eles. Iosif (2007, p. 95) reforça essa ideia quando afirma que “a desigualdade de renda tem um impacto notório no acesso e na permanência da educação”. Além disso, outro problema que afeta a escola, devido seu território periférico, é a violência. As professoras da escola comentam que *“é uma escola inserida em uma comunidade de periferia; são de baixa renda... Vem com esse comportamento de casa. São violentos... A estrutura familiar também influencia muito”*. Elas evidenciam que são vários os tipos de violência que atingem a comunidade e a escola, destacando em suas falas os roubos, arrombamentos, alunos armados e brincadeiras violentas durante o intervalo. A gestora da escola confirma essa realidade quando afirma: *“aqui tem índice de violência. Esse ano aqui, se não me engano, já morreram 4 pessoas. Essa comunidade é uma comunidade que está inserida no polo de drogas”*. Os próprios alunos comentam que não se sentem bem no interior da escola, devido a falta de segurança, e a sensação de que, a qualquer momento, pode ocorrer um assalto. Em suas falas, os alunos demonstram o desejo de uma escola mais segura.

É em meio a esse contexto de violência que está a realidade da baixa expectativa de vida de muitos jovens que vivem em território pobre. De acordo com Abramovay (2002, p. 44) “além da falta de oportunidades de trabalho e de alternativas de lazer, uma marca singular dos jovens, nestes tempos, é sua vulnerabilidade à violência, o que se traduz na morte precoce de tantos”. O IPEA (2019, p. 25), reforça esse problema, quando divulga que “a morte prematura de jovens (15 a 29 anos) por homicídio é um fenômeno que tem crescido no Brasil desde a década de 1980”. Esse contexto é agra-

vado pela desigualdade social presente nos territórios vulneráveis, marcados pela ausência de uma rede de oportunidades à nível educativo, cultural, esportivo, relacionadas ao lazer etc. Essas comunidades são marcadas pela ausência do Estado, que acaba provocando um enorme crescimento da violência.

Na segunda categoria de análise, desigualdade de acesso e efeito-território, percebe-se a ausência de políticas públicas em bairros pobres e periféricos, que acentuam as desigualdades sociais, tendo em vista que no bairro da escola pesquisada não existe outra escola pública que ofereça suporte a comunidade, como também não possui próximos outras instituições importantes como: posto de saúde, delegacia, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Unidade de Pronto Atendimento (UPA), teatro, *shopping*, cinema etc., evidenciando que a escola periférica é invisível ao Estado, tendo em vista que seu território é esquecido, por estar distante e isolado do centro do município, onde existe mais presença estatal no suporte a população. Os professores comentam que *“fisicamente a escola é urbana, mas culturalmente é rural, devido ao crescimento da cidade, mas ainda está muito isolada”*. A escola acaba sendo o único núcleo disponível para suprir as necessidades da comunidade, assim como afirma a gestora: *“a escola é tudo para comunidade, inclusive no sábado houve um casamento, quinta-feira o padre vem celebrar a missa. A escola é um shopping, ou seja, temos uma relação muito próxima, a comunidade se sente de fato, parte da escola”*.

Entretanto, isso afeta a qualidade das oportunidades educativas ofertadas por ela. Segundo Sampaio e Oliveira (2017, p. 98):

um dos mecanismos pelo qual o território vulnerável restringe as oportunidades educacionais é porque as escolas tendem a ser tomadas pelos problemas so-

ciais do entorno, já que existem poucos equipamentos públicos além delas nesses territórios”,

Percebe-se que devido a ausência de equipamentos privados e públicos, é difícil garantir os direitos sociais da população (CENPEC, 2011). Apesar disso, as professoras da escola comentam que a escola não desiste de oferecer a melhor educação que puderem, mas que *“não é valorizado o que a gente faz, só valorizam as escolas que estão nas melhores condições, com a clientela melhor. Nós deveríamos ser valorizados, porque a gente está em uma comunidade mais difícil”*. Isso reforça o quanto o território se configura enquanto variável importante no que diz respeito a reprodução das desigualdades sociais (ANDRADE; SILVEIRA, 2013), sendo até mesmo uma variável que causa preconceito acerca da escola. A gestora comenta ainda sobre uma situação que ocorreu no período de matrículas, em que uma mãe matriculou o filho, porém, *“cancelou a matrícula, porque descobriu que aqui por trás tem uma favela e que os colegas do filho dela são de favela”*. Andrade e Silveira (2013, p. 384), discorrem sobre essa realidade, quando afirma que *“a violência urbana acirra as diferenças e, conseqüentemente, aumenta as distâncias sociais ao criar uma cultura do medo que criminaliza os mais pobres e incentiva um comportamento defensivo e segregacionista”*. Essa realidade gera também as baixas expectativas de aprendizagem dos alunos que estão em escolas periféricas. Segundo Bourdieu (1998, p. 42) *“a herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito”* (BOURDIEU, 1998, p. 42).

Na terceira categoria de análise, desigualdade de tratamento e conhecimento, visualiza-se a péssima infraestrutura da escola, a dificuldade de transporte enfrentado pelos alunos e os baixos indicadores de aprendizagem. O sucate-

amento é uma realidade da escola pública, visto que são espaços precários, no que diz respeito as condições propícias ao processo de ensino e aprendizagem. Os alunos afirmam que não se sentem confortáveis na escola, e apontam para a péssima estrutura das salas, devido ao calor e péssima iluminação, o que reforça a existência de uma desigualdade de tratamento, tendo em vista que a qualidade do ensino ofertada pelas escolas deve ser igual para todos (SAMPALIO; OLIVEIRA, 2015).

Entretanto, isso não se observa na realidade. Além disso, outro problema enfrentado pela escola é a questão do transporte para chegar até lá. Muitos alunos vão até a instituição a pé ou de bicicleta, tanto por muitos morarem na comunidade, como por não possuírem outro meio de locomoção, o que mostra como o próprio acesso à escola já é complicado para muitas crianças e jovens, cujo desafio começa desde a sua locomoção, sendo a questão do transporte uma das marcas da desigualdade social entre as escolas elitizadas e as públicas periféricas, representando um fator que atrapalha bastante a permanência dos alunos na escola.

Com essa dificuldade no acesso e permanência dos estudantes, existe a dificuldade em alcançar bons resultados, tanto nas avaliações internas, como externas, o que junto com outros fatores, além do transporte, gera baixos indicadores de aprendizagem. Para intensificar essa problemática, é possível enxergar que as próprias avaliações não consideram as particularidades do território em que a escola está inserida, nem consideram as desigualdades sociais existentes. De acordo com o CENPEC (2011), esses baixos indicadores podem ser explicados pelo fenômeno da segregação espacial, pois isola a escola e impede que tenha acesso as vantagens de estar localizada em um território com menos vulnerabilidade. Assim, observa-se os obstáculos e desafios enfrentados pela escola, devido ao seu contexto de pobreza

e vulnerabilidade, marcado pela ausência de recursos, de aparato estatal, de transporte de qualidade, de boa infraestrutura, de qualidade educacional etc., o que frusta o corpo docente, as famílias, os alunos e a gestão da escola.

Considerações finais

As discussões oportunizadas durante este trabalho possibilitaram compreender que é necessário um olhar sensível para os fatores internos e externos à escola, que afetam a educação e seus processos de ensino e aprendizagem. Aspectos como desigualdade social, vulnerabilidade dos territórios em que as escolas estão inseridas e pobreza, são fundamentais para entender a qualidade da educação, de modo a perceber as particularidades da escola, enquanto situada em uma realidade marcada por disparidades sociais que a diferenciam das demais. Além disso, também é pertinente considerar a atuação da gestão escolar, visto que o gestor da escola possui papel de destaque na organização escolar e possui diversas responsabilidades, principalmente na promoção de uma educação democrática, que oportunize oportunidades educativas de qualidade para a camada popular, sendo explícita a correlação existente entre qualidade educacional e gestão de escolas públicas periféricas.

Ao longo da pesquisa, foi possível apreender que as desigualdades sociais existem em várias dimensões: política, econômica, social, racial, regional, cultural (OLIVEIRA, 2015), em que essas podem gerar também desigualdades educacionais, tendo em vista que, de acordo com Bourdieu (2003), o capital cultural dos sujeitos tem grande força em definir as trajetórias escolares, de modo que apenas alguns indivíduos conquistam sucesso escolar. Assim, a escola é considerada uma reprodutora das desigualdades sociais, compreendendo que a educação é planejada para aqueles

que ocupam as classes mais altas. Com isso, exclui em seu interior as crianças e jovens que já possuem um histórico de exclusão social. Como efeito disso, também gera outras dimensões de desigualdades: de acesso, tratamento e conhecimento (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015).

É responsabilidade da gestão escolar proporcionar experiências democráticas em seus diversos processos, de maneira coletiva e participativa, de modo compreender seu espaço social e suas reais necessidades, assumindo um compromisso com a formação humana e com o respeito às diferenças, isto é, atuante na formação de uma escola justa, independente da raça, cor, condição social etc. (FERREIRA, 2004). Torna-se pertinente ressaltar que, enquanto objeto de pesquisa e política pública, a escola não pode olhada de maneira unilateral, isto é, se faz necessário considerar o seu entorno social e sua comunidade, de modo a observar o nível socioeconômico dos seus atores sociais e de que modo exerce influência nos seus processos educativos.

Referências

- ABRAMOVAY, M., CASTRO, M. G., CASTRO PINHEIRO, L., SOUSA LIMA, F., & MARTINELLI, C.C. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002. 192 p.
- ANDRADE, L. T.; SILVEIRA, L. S. Efeito-território: explorações em torno de um conceito sociológico. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, [S.L.], v. 13, n. 2, p. 381, 31 jan. 2014.
- ARAUJO, J. R.; SILVEIRA NETO, R. da M. Efeito-vizinhança e o desempenho escolar: o caso dos estudantes da rede pública de ensino da Cidade do Recife. **Nova Economia**; v.30 n.1 2020.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRITO, M. H. de P.; ARRUDA, N. A. de O. de; CONTRERAS, H. S. H.. Escola, pobreza e aprendizagem: reflexões sobre a

educabilidade. In: EDUCERE, 2015, Paraná. **Anais [...]**. Paraná: Educere, 2015. p. 18672-18683.

CALEJON, L. M. C. Desempenho escolar e vulnerabilidade social. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 146-164, 2017.

CEARÁ. EEEP – Escola Estadual de Educação Profissional. Secretaria da Educação. **Curso Técnico em Secretaria Escolar**. Ceará: Governo do Ceará, 2011. 59 p.

CENPEC. **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole**: um caso na periferia de São Paulo. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, 2011. 3 v.

CHIZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DAVIS, C. L. F. et al. **Anos finais do Ensino Fundamental**: aproximando-se da configuração atual. [s.l.]: Fundação Carlos Chagas, 2012. 208 p.

DOURADO, L. F. OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: desafios e perspectivas. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G.. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.146, p.640-666, maio/ago. 2012.

ÉRNICA, M.. Desigualdades educacionais no espaço urbano: o caso de Teresina. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 18, n. 54, p. 523-788, set. 2013.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 248 p.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HÜHNE, L. M. (Org.). **Metodologia científica**: cadernos de textos e técnicas. 5. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1992.

IPEA. **Atlas da violência**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019. 116p.

IOSIF, R. M. G. **A qualidade da educação na escola pública e o comportamento da cidadania global emancipada: implicações para a situação da pobreza e desigualdade no Brasil.** 310 f. Tese (Doutorado em Política Social) — Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

KAPLAN, A. **A conduta na pesquisa:** metodologia para as ciências do comportamento. São Paulo: EPU: EDUSP, 1975. 440p. Série (Coleção Ciências do Comportamento).

MEDEIROS, M. E. de O. B. **Concepções e práticas do gestor escolar em contexto de pobreza:** olhares que se entrecruzam. 105 p. Monografia (curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró, 2021.

MUYLEART, C. J.; JUNIOR, V. S.; GALLO, P. R.; NETO; M. L. R.; REIS, A. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. In: **Rev. esc. enferm. USP**, vol.48, no.spe2, São Paulo, Dec. 2014.

RESENDE, F. M. de P.; ANTONINI, V. L. Democracia e participação nas escolas públicas brasileiras: as possibilidades da eleição direta para gestores escolares. **Org & Demo**, v. 15, n. 1, p. 117-132, 2014.

ROCHA, S. **Pobreza no Brasil:** afinal, de que se trata?. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2011. 123 p.

SOUZA, Â. R. de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil.** 2007. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SAMPAIO, G. T. C. OLIVEIRA, R. P. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **RBPAE** – v. 31, n. 3, p. 511 – 530 set./dez. 2015.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

VIEIRA, C. de A.; MORAES, D. A. de; PUCHALE, C. L.; UBERTI, B.; OLIVEIRA, S. V. de; MARIN, S. R. Pobreza multidimensional: um estudo de caso das privações básicas na região nordeste de Santa Maria/RS. **Economia e Desenvolvi-**

mento, [S.L.], v. 30, p. 3-12, 9 set. 2018. Universidad Federal de Santa Maria.

VIEIRA, S. L. **Educação básica**: política e gestão da escola. Fortaleza: Líber Livro, 2008. 220p.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Perfil e Formação de Gestores Escolares no Brasil. **Dialogia**, [S.L.], n. 19, p. 47-66, 5 jun. 2014. Universidade Nove de Julho.

O direito à educação infantil no Maciço de Baturité (CE): acesso, oferta e formação docente¹

Tiago Morais de Freitas
Anderson Gonçalves Costa
Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

Introdução

Este capítulo resulta de pesquisa intitulada “Práticas educativas, lúdicas e interculturais docentes na pré-escola e a prontidão para a alfabetização de crianças brasileiras, indígenas, afro-brasileiras e africanas no Brasil e em Cabo Verde”, tendo como objetivo investigar o perfil da Educação Infantil em municípios da região do Maciço de Baturité, no Ceará, com base em informações obtidas em bases de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Neste estudo, entende-se a educação em sua complexidade, desde o desenvolvimento da pessoa ao exercício da cidadania. Fato interessante é a inclusão da criança na legislação brasileira, a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), concedendo-lhe *status* de cidadania (Art. 227). A cidadania, como se sabe, é um conceito em expansão, moldado às características da sociedade no tempo-espaço. Da ideia da criança como um adulto em formação, esta passa a ser percebida como cidadã, portanto, com direitos civis, humanos e sociais, dentre eles, o direito à Educação Infantil.

¹ Financiado pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) – Edital 01/2019 BICT/FUNCAP/UNILAB.

Certo é que, como fruto de disputas históricas, essas questões sempre envolvem pontos de difícil percepção e compreensão. Como bem destaca Saviani (1985), a compreensão da legislação não se faz apenas sobre a letra da lei, é preciso também captar seu espírito, seu contexto e suas entrelinhas.

Apesar de todo o aparato legislativo, os estudos demonstram que ainda se está longe de atender integralmente todas as crianças de zero a cinco anos de idade no sistema educacional (BRAGA; GONÇALVES; ARAÚJO; SILVA, 2020; SILVA; STRANG, 2020), o que torna um desafio a universalização da primeira etapa da Educação Básica. Assim, se faz importante investigar o perfil da Educação Infantil no Maciço de Baturité, a partir do acesso, oferta e formação docente, no sentido de que conhecer essas três dimensões pode favorecer políticas públicas e ampliar a qualidade educacional na região supracitada.

Os procedimentos metodológicos do estudo se fundamentam na abordagem quanti-qualitativa, com base em dois movimentos investigativos. O primeiro consistiu na revisão da literatura sobre a construção do direito à Educação Infantil no Brasil e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos pelo Estado; já o segundo realiza uma análise documental da legislação atual vigente e das informações obtidas em bases de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) referentes à Educação Infantil no Maciço de Baturité – Ceará.

Consideramos que as leis e os documentos públicos são importantes fontes de pesquisa, uma vez que podem revelar a intenção do legislador em atender aos anseios e as demandas de determinados setores, como também desvelar o silenciamento do Estado sobre algumas disputas, como a educação para grupos que se encontram em desvantagem social, por exemplo.

Diante disso, este artigo no tópico seguinte, apresenta o surgimento da Educação Infantil nas políticas públicas para a criança, bem como seu reconhecimento a partir do avanço normativo no Brasil. Posteriormente, com base no levantamento de dados, buscou-se conhecer melhor o perfil da Educação Infantil na região estudada, desvelando-se as condições de acesso, oferta e formação docente. Por fim, as considerações finais.

A educação infantil e a criança reconhecida pelo Estado

No Brasil, de acordo com Silva e Francischini (2012), pouco se fazia pelas crianças por volta de 1874. Para as autoras, na segunda metade do século XIX, a educação escolar ainda não era vista como direito, mas instruída a partir da diferenciação entre a criança da casa grande e a criança escrava. Assim,

[...] para as primeiras, além da educação jesuíta oferecida a partir dos seis anos, era reservada instrução em casa para a aprendizagem das primeiras letras; para às demais, nenhum direito à educação, mas o dever de aprender algum ofício, também a partir dos seis anos” (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 259).

Para além da diferenciação entre o que era reservado para cada uma delas, considerando diferentes fatores sociais, econômicos, geográficos e culturais, chama atenção o fato da idade de iniciação diferenciada para às primeiras letras e do aprendizado de algum ofício, ambos aos seis anos de idade. Nessa leitura, percebemos que a desigualdade social foi um fator determinante que afetou o processo de escolarização das crianças desde muito tempo. Anos mais tarde, na segunda metade do século XX, entre 1970 e 1980, a perspectiva adotada para tratar da criança se baseava em

um caráter assistencialista do cuidado, em função de uma demanda da força do trabalho feminino, tendo em vista que as mães precisavam vender sua força de trabalho, e, por isso, deixavam seus filhos em algum espaço de atendimento (PEREA; RAMOS, 2020).

Nota-se que a história da Educação Infantil no país perpassa a história da assistência para as mães trabalhadoras, visto o avanço da industrialização e a formação dos centros urbanos, o trabalho era ferramenta necessária à sobrevivência. Os movimentos operários vão ganhando força e reivindicando direitos, antes desconhecidos, como assinala Paschoal e Machado (2009, p.83) “[...] eles começaram a se organizar nos centros urbanos mais industrializados e reivindicavam melhores condições de trabalho; dentre estas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos”.

A Educação Infantil como um direito em construção passou por significativos processos de ampliação que apontam a necessidade de expansão da educação na primeira infância. Internacionalmente, de acordo com Braga, *et al.*, (2020) um dos mais significativos avanços foi a declaração resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia em 1990, onde infere que a educação vai para além da aquisição de um diploma, e que deve ser compreendida como uma possibilidade de inserção dos grupos excluídos socialmente, culturalmente, politicamente e economicamente, possibilitando o desenvolvimento de capacidades para melhorar a qualidade de vida. A educação compreendida como essencial desde o nascimento da pessoa, também foi discutida e aprofundada em outras declarações importantes mundialmente, como a Convenção de Direitos da Criança (1988), a Declaração de Salamanca, na Espanha (1994), Declaração de Cochabamba (2001) e Agen-

da 2030 para o Desenvolvimento Sustentável de Nova York (2015) (BRAGA, *et al.*, 2020).

Na realidade brasileira, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a criança passa a ser reconhecida como sujeito de direitos, cidadã, com direitos civis, humanos e sociais, dentre eles, o direito à Educação Infantil. Isso se deu, principalmente, em virtude da organização e reivindicação dos movimentos sociais, comunitários, de mulheres, de redemocratização do país (BRAGA, *et al.*, 2020). A Carta Magna em seu Art. 205. assegura que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). No Art. 208, o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante alguns determinantes, e no trata da Educação Infantil no inciso IV esta será ofertada em creche e pré-escola, às crianças de até cinco anos de idade (BRASIL, 1998). Se é dever do Estado (Art. 205), se faz necessário políticas públicas para efetivar o direito em sua totalidade, junto ao que advoga o Art. 206: igualdade de acesso e permanência; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; garantia de padrão de qualidade. Por sua vez, o Art. 208 traz importante destaque para a garantia da educação infantil, definindo a escolaridade básica dos 4 aos 17 anos². Assim, afirma-se o direito à escola às crianças dessa faixa.

Outro marco legal importante é o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), que cria o Sistema de Garantia de Direito da Criança e rompe com o que repro-

² Do ponto de vista objetivo, alarga o período de permanência na escola (14 anos no total, Emenda Constitucional 59/2009), gerando a necessidade de planejamento e maiores investimentos para atender as demandas, entre elas de mais creches e escolas.

duz o Código de Menores, uma legislação punitiva dos filhos dos pobres. O ECA enfatiza os direitos sociais da criança e; entre eles, destaca a educação escolar. Expressa no Art. 53. que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Tendo em vista os apontamentos da lei, de acordo com Veloso e Ramos (2015, p.59) o estatuto,

[...] passou a ser utilizada como referência para todas as crianças do mundo, o documento traz as providências sobre assistência, saúde e educação, nos mais diversos contextos sociais que a criança ou o adolescente possa está inserido, sempre sendo trazidos como seres humanos, plenos de direitos que precisam ser respeitados em sua integralidade.

Como podemos perceber, a Educação Infantil como um direito da criança, dever do Estado e da família, a partir de 1988, ganha atenção em suas dimensões sociais e políticas na legislação do país. A educação é garantida como um direito da criança, passando a ser enfatizada em outros documentos normativos da educação.

Nesse sentido, o trecho da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que versa sobre a Educação Infantil, é curto, composto por três artigos (Artigos 29 a 31), que fazem parte do capítulo II, seção II da lei. O primeiro, Art. 29º, trata do papel inicial da Educação Infantil dentro da estrutura da Educação Básica, para em seguida expor sua finalidade: “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. No Art. 30º, a educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade. E por fim, no Art. 31º que trata

da organização da educação infantil. Institui também que cabe aos municípios, de acordo com o artigo 11, oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas.

Nestes marcos legais, a Educação Infantil passa a constituir a primeira etapa da Educação Básica, mas não está mais atrelada a perspectiva higienista e assistencialista e passa a adquirir foco pedagógico (VELOSO; RAMOS, 2015). Em 2009 é instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), a partir da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), que enfatiza o compromisso dessa etapa com o desenvolvimento da criança em sua integralidade, possibilitando situações de aprendizagem, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar, criar, participar, ser reprodutora e construtora de cultura, etc.

Na realidade cearense, as DCNEI (BRASIL, 2010) contribuiu para a elaboração, pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), das Orientações Curriculares para a Educação Infantil, em vista de atender os 184 municípios cearenses, enfatizando que “hoje, a Educação Infantil deve ser entendida e praticada como espaço de escuta, interação, cuidado e educação de cidadãos desde o nascimento” (CEARÁ, 2011, p.13). Enfatiza também que é direito da criança; o acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens; o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (CEARÁ, 2011, pp. 15-16).

Ao ser promovido o atendimento em creches e pré-escolas, as crianças têm o direito à educação escolar assegurado em toda a legislação apresentada, inclusive, o direito a brincar, a uma boa alimentação, ao desenvolvimento dos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, enfatizados como direitos fundamentais na LDBEN (1996). O ambiente

da educação infantil é fundamental para proporcionar diversas experiências de aprendizagens nas interações sociais, no reconhecimento de diferentes culturas, modos de existência, enfim, é um amplo espaço que merece atenção por parte da política educacional.

Perfil da Educação Infantil na região do Maciço de Baturité – Ceará

O Maciço de Baturité (Figura 01) é uma das quatorze regiões de planejamento do estado do Ceará, situado no sertão central, com maioria da população localizada em zonas rurais e formado pelos municípios de Baturité, Pacoti, Palmácia, Guaramiranga, Mulungu, Aratuba, Capistrano, Itapiúna, Aracoiaba, Acarape, Redenção, Barreira e Ocara. Os municípios de Baturité (35.941 habitantes), Redenção (29.146 hab.), Aracoiaba (26.535 hab.) e Ocara (25.833 hab.) são os de maiores população, sendo Guaramiranga (5.132 hab.), Mulungu (10.941 hab.), Aratuba (11.802 hab.) e Pacoti (12.288 hab.) os municípios com menor número de habitantes. A região é composta por municípios de pequeno porte que têm como principal receita os repasses financeiros dos governos estaduais e federais.

FIGURA 01 – Região do Maciço de Baturité



FONTE: IPECE, 2019.

Dados do Censo Escolar (2019) informam que havia na região do Maciço de Baturité 11.680 crianças matriculadas na educação infantil regular. Ao analisar a Tabela 01, é possível perceber a predominância da oferta pública municipal, tendo o setor privado uma tímida participação, o que revela a importância da educação infantil como direito, mas, mais importante, do papel do Estado na garantia deste, lançando luzes para a necessária manutenção e ampliação de vagas nas escolas. A matrícula na pré-escola é maior do que

na creche em todos os municípios. Embora não seja objetivo deste capítulo comparar a evolução da taxa de atendimento na creche e pré-escola, novos estudos devem atentar a esses aspectos, a fim de verificar se a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) de universalização da educação infantil na pré-escola e ampliação de vagas nas creches foi cumprida.

TABELA 01 – Número de Matrículas da Educação Infantil Regular, por Etapa de Ensino e Dependência Administrativa, Maciço de Baturité – 2019.

Município	Total	Creche				Pré-Escola			
		Total	Esta-dual	Munici-pal	Priva-da	Total	Esta-dual	Munici-pal	Priva-da
Acarape	782	321	-	321	-	461	-	461	-
Aracoiaba	1.297	600	-	571	29	697	-	607	90
Aratuba	704	321	10	294	17	383	14	351	18
Barreira	1.156	524	-	496	28	632	-	573	59
Baturité	1.657	629	-	504	125	1.028	-	798	230
Capistrano	961	428	-	343	85	533	-	418	115
Guaramiranga	309	166	-	155	11	143	-	128	15
Itapiúna	860	406	-	372	34	454	-	417	37
Mulungu	506	218	-	194	24	288	-	234	54
Ocara	953	335	-	328	7	618	-	593	25
Pacoti	621	285	-	238	47	336	-	260	76
Palmácia	421	194	-	190	4	227	-	220	7
Redenção	1.453	596	-	556	40	857	-	742	115
Total	11.680	5.023	10	4.562	451	6.657	14	5.802	841

FONTE: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2019.

Os dados também mostram que Baturité, Redenção, Aracoiaba e Barreira são os municípios com maior número de matrículas nessa etapa da escolarização, tendo no outro extremo o município de Guaramiranga com 309 crianças matriculadas naquele ano. Do ponto de vista da gestão da educação, redes com maior número de matrículas e com peculiaridades próprias a cada um dos municípios tendem a

ser mais complexas. Questões como transporte, infraestrutura do parque escolar, qualidade do atendimento pedagógico somam-se ao desafio de garantia da educação infantil nos municípios. A Tabela 02 reúne informações sobre os estabelecimentos que ofertavam a etapa da educação infantil na região:

TABELA 02: Número de Estabelecimentos da Educação Infantil Regular, por Etapa de Ensino e Dependência Administrativa, Maciço de Baturité – 2019.

Município	Total*	Creche				Pré-Escola			
		Total	Estadual	Municipal	Privada	Total	Estadual	Municipal	Privada
Acarape	7	7	-	7	-	7	-	7	-
Aracoiaba	16	16	-	14	2	16	-	14	2
Aratuba	9	9	1	7	1	9	1	7	1
Barreira	13	11	-	10	1	13	-	12	1
Baturité	27	26	-	21	5	27	-	21	6
Capistrano	14	13	-	10	3	13	-	10	3
Guaramiranga	6	6	-	5	1	6	-	5	1
Itapiúna	12	12	-	10	2	12	-	10	2
Mulungu	10	8	-	7	1	9	-	7	2
Ocara	16	15	-	14	1	16	-	15	1
Pacoti	10	10	-	8	2	10	-	8	2
Palmácia	8	8	-	7	1	8	-	7	1
Redenção	21	20	-	18	2	21	-	18	3
Total	169	161	1	138	22	167	1	141	25

FONTE: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2019

*Notas: O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma Etapa de Ensino.

Como é possível observar, no que diz respeito às escolas municipais, quase todas ofertam duas etapas da educação infantil: a creche e a pré-escola, com exceção de casos nos municípios de Barreira e Ocara. Por sua vez, Baturité e Redenção possuem mais de vinte escolas com atendimento

nessa faixa. Aqui também se confirma a tímida participação da rede privada na região. Um dado importante que pode conduzir novas pesquisas é quanto a gestão da educação infantil em municípios com maior número de escolas comparado as redes menores. Como se efetiva as orientações em rede, a formação dos professores e a garantia do acesso em municípios de uma mesma região com perfis tão diversos? Ou mesmo dentro de um mesmo município que atende escolas urbanas e rurais. Não se pode esquecer que há na região do Maciço de Baturité distritos localizados no sertão, distante das cidades sedes, assim como localidades serranas. Essas são questões exploratórias que podem fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas na região.

Um outro indicador para discutir o perfil da educação infantil na região do Maciço de Baturité é o perfil dos professores dessa etapa escolar. Conforme tratado no Art. 61, da LDB (9394/1996), são considerados profissionais da educação escolar aqueles em efetivo exercício e com formação em curso reconhecido, logo, professores com habilitação para a docência na educação infantil, ensino fundamental e médio. Conforme precisa o Art. 62 “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil [...]”. Também a Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014 – 2024) estabeleceu que todos os professores e as professoras da educação básica possuíssem formação específica de nível superior para atuação na educação básica. O percentual de docentes da educação infantil com curso superior na região do Maciço de Baturité, em 2019, é apresentado na Tabela 3.

TABELA 03 – Percentual de Docentes com Curso Superior na etapa da Educação Infantil (Creche e Pré-Escola), Maciço de Baturité – 2019.

		Creche	Pré-Escola
Acarape	Municipal	27,3	27,6
Aracoiaba	Municipal	78,6	71,0
	Privada	0,0	42,9
Aratuba	Estadual	100,0	100,0
	Municipal	85,2	80,6
	Privada	66,7	66,7
Barreira	Municipal	90,9	90,3
	Privada	50,0	50,0
Baturité	Municipal	86,4	85,5
	Privada	77,8	78,6
Capistrano	Municipal	70,0	77,8
	Privada	62,5	57,1
Guaramiranga	Municipal	87,5	83,3
	Privada	100,0	100,0
Itapiúna	Municipal	85,7	66,7
	Privada	75,0	75,0
Mulungu	Municipal	88,0	94,7
	Privada	0,0	28,6
Ocara	Municipal	90,0	81,8
	Privada	100,0	50,0
Pacoti	Municipal	94,7	100,0
	Privada	75,0	100,0
Palmácia	Municipal	100,0	95,7
Redenção	Municipal	95,2	94,6
	Privada	66,7	37,5

FONTE: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2019

Os números apresentados chamam atenção para o percentual de docentes que estão em sala de aula na educação infantil sem ensino superior. Essa situação é particularmente preocupante nas escolas privadas dos municípios de Aracoiaba, Barreira, Capistrano, Mulungu, Ocara e Reden-

ção, que apresentam níveis de menos de 60%. No entanto, nas redes públicas a questão ainda preocupa: em Acarape o percentual de professores com nível superior na educação infantil era de menos de 30% em 2019, nas duas etapas, distante dos demais municípios que detêm no mínimo 70% na creche (Capistrano) e 66,7% (Itapiúna). Esses dados pedem que seja investigada a política de contratação de professores nas redes municipais, a fim de verificar se há flexibilização na exigência de nível superior e outras intempéries do poder local, como conchavos políticos.

Considerações Finais

Com a criança reconhecida pelo Estado, a Educação Infantil passou a ser tema fundamental na área de políticas públicas educacionais. Como demonstrado neste estudo, a construção do direito à Educação Infantil no Brasil só passa a vigorar a partir da Constituição Federal de 1988, expressamente nos Art. 205 e 227. Sendo a criança considerada sujeito de direitos, dentre eles, a educação escolar.

A Educação infantil enquanto etapa importante para o desenvolvimento integral na primeira infância, demanda por qualificação profissional determinada na legislação brasileira (BRAGA, et al., 2020). Reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, exige dos(as) profissionais, sobretudo, pedagogos e pedagogas, as habilidades de cuidar e educar ao mesmo tempo, como estabelecido na LDBEN (BRASIL, 1996), na DCNEI (2010) e na Base Nacional Comum Curricular de 2017 (BRASIL, 2017), dentre outros. E nesse cenário, oferta de matrícula, infraestrutura infantil educacional e formação docente qualificada, fazem-se necessários para assegurar os direitos das crianças garantidos constitucionalmente.

A análise do perfil da Educação Infantil no Maciço de Baturité revela pontos que carecem de aprofundamento em pesquisas empíricas dedicadas ao tema, bem como articulação junto aos municípios para implementação de políticas educacionais que tratem do tema da contratação de professores, o que deveria ser efetivado pela via de concursos públicos. Os dados lançam luzes sobre temáticas que serão tratadas em estudos posteriores.

Referências

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069/90, de 13 de julho de 1990. Rio Grande do Norte, FUNDAC/RN. Edição publicada em 2004.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação, Brasília, 2009.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº20/2009. Revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 11 nov 2009.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Inep. **Censo escolar**. 2019.

BRAGA, Daniel Santos et al. O direito à educação infantil em Belo Horizonte: acesso, oferta e trabalho docente. **Educação em Foco**, v. 23, n. 41, p. 315-335, 2020.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil/ Secretaria de Educação do Estado do Ceará** – Fortaleza: SEDUC, 2011.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr on-line**, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009.

PEREA, Nayane Moreno; RAMOS, Gêssica Priscila. Construção do direito da criança pequena à educação no Brasil: história a partir do estado **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 3443082, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. – 8ª ed. Campinas SP: Autores associados, 1985.

SILVA, Luiz Henrique Gomes da; STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky. A obrigatoriedade da educação infantil e a escassez de vagas em creches e estabelecimentos similares. **Pro-Posições**, v. 31, 2020.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da; FRANCISCHINI, Rosângela. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 12 p. 257-276 jan./jun. 2012.

VELOSO, Isabella Maria Coelho; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. ESTADO E DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: revisitando a história desta construção. **Conhecer: Debate entre o Público e o Privado**, n. 12, 2015.

Políticas de atendimento para crianças e adolescentes em situação de rua no município de Campinas

Paulo Vitor Cotegipe Celestrino

Maria Aparecida Guedes Monção

Introdução

Crianças e adolescentes em situação de rua encontram-se expostos a diversos fatores de risco, como violência, exploração e vulnerabilidade, tendo seus direitos desconsiderados. Em sua maioria, ocorre o rompimento ou a fragilização dos vínculos familiares, conforme análise de Maria Lucia Lopes da Silva:

[...] além dos problemas de ordem econômica, existem 17 outras condicionantes e fatores estruturais que podem levar ao rompimento e ou fragilização dos vínculos familiares, tais como as “desavenças afetivas, fatores ligados à história de vida dos indivíduos, os preconceitos relacionados à orientação sexual, à intolerância às situações de uso, abuso e dependência de álcool e outras drogas (SILVA, 2006, p. 101).

Trata-se de um fenômeno de inúmeras facetas, que não pode ser explicado por uma única perspectiva. São múltiplas as causas de se ir para a rua, assim como são múltiplas as realidades da População em Situação de Rua (PSR). Santana (2005) destaca que muitas crianças e adolescentes não perderam o contato e o convívio familiar, apenas se utilizam da rua como local de trabalho, voltando para casa constantemente, muitas vezes condicionados ao que a autora chama

de “passaporte de retorno a casa”, ou seja, o dinheiro fruto de trabalhos informais, como cuidar de carro, coletar material reciclável, dentre outros, ações que contribuem para o sustento de seu núcleo familiar.

Essas crianças e adolescentes ficam vulneráveis aos perigos da rua, ainda que frequentem a escola e possuam vínculo familiar. A tendência é entrar em um processo de convivência maior com a rua, durante períodos mais longos, substituindo os laços familiares pelos vínculos estabelecidos na rua, o que ocasiona evasão escolar e perda de direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como o direito à convivência familiar e comunitária, a educação, a proteção frente a casos de violência, seja ela física ou psicológica, dentre outros.

Nesse cenário, os vínculos familiares podem ser um dos fatores determinantes para a ida de crianças e adolescentes às ruas. Ademais, o processo atual de escolarização acaba por excluir quem não adere com facilidade suas regras e obtenha bons rendimentos. Em outras palavras, a dinâmica que a Escola comumente propõe, com aulas em ambientes fechados, seguindo um plano de ensino que pouco promove a participação do educando, dificulta a apropriação de conteúdos por essas crianças e jovens, que não se integram ao contexto escolar. Assim, o espaço da rua parece muito mais atraente para suas vivências e permanência.

Destacam-se nessa direção as pesquisas “O Acompanhamento do Adolescente no Espaço Público da Rua” (SANTANA, 2005) e “Mas afinal por que a rua?” (CARLOTO; GARCIA, 2009), ao apresentarem crianças e adolescentes em situação de rua, o fato de que a maioria é excluída do ambiente escolar, elemento importante que demanda mais estudos e o diálogo com a área educacional.

Outro elemento importante refere-se a área que agrega as experiências com crianças e adolescentes em situação

de rua, denominada Pedagogia social, inserida no campo da Educação não-formal, que demanda pesquisas e investigações mais abrangentes em relação à população atendida. Com o intuito de produzir evidências consistentes, referenciais e reflexões para as políticas públicas voltadas a esse público, tendo em vista a relevância social e acadêmica do tema em questão.

No Brasil, os contornos iniciais da Pedagogia Social circunscrevem o universo conhecido como Educação não-formal, as práticas educativas desenvolvidas por movimentos sociais, organizações não-governamentais, programas e projetos sociais, sejam eles públicos ou privados. Este amplo universo das práticas de Educação não-formal congrega intervenções de natureza sociopedagógica nas áreas de meio ambiente, saúde, direitos humanos, cidadania, alimentação, trânsito, formação profissional, empreendedorismo, artes, cultura, esportes etc., além das atividades subsidiárias e complementares à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior (SOUZA NETO, 2009, p. 15-16)

A Educação não formal, por não se caracterizar como uma disciplina acadêmica e, conseqüentemente, não ter um programa de ensino, currículo, linhas de pesquisa, proposta de formação ou quadro docente, não constituiu uma abordagem sistematizada.

Falta um acervo teórico e metodológico sistematizado sobre a Educação não-formal no Brasil, que identifique a diversidade de práticas, seus fundamentos teóricos e metodológicos, os sujeitos envolvidos, o público beneficiário e o impacto que ela tem na Educação em geral [...] (SOUZA NETO, 2009, p. 16).

Este artigo tem como objetivo realizar um mapeamento das políticas públicas para crianças e adolescentes que se encontram em situação de Rua no município de Campinas. Trata-se de um estudo qualitativo, e para atingir ao objetivo

proposto, foram empregados dois instrumentos de coleta de dados. O primeiro refere-se à análise documental, que envolveu legislação e documentos da prefeitura de Campinas, buscando conhecer como se configura a política para atendimento de crianças e adolescentes em situação de rua. O segundo é a entrevista, realizada após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais, com a assistente social responsável pela coordenação do Movimento Vida Melhor (MVM), Organização da Sociedade Civil (OSC), responsável pela política de atendimento para crianças e adolescentes em situação de rua. A entrevista teve o intuito de compreender o planejamento e o desenvolvimento das ações públicas direcionadas a essa parcela da população.

Um breve histórico do atendimento da criança e do adolescente

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi elaborado para garantir os direitos das crianças e dos adolescentes, sendo fundamental para o reconhecimento das crianças como sujeitos sociais de direito, permitindo que suas necessidades sociais e individuais sejam garantidas, dentre elas a educação para todas as crianças e os adolescentes com idades entre 0 e 18 anos.

Assim como em outros períodos da vida, a juventude é uma construção social e histórica. Não é possível falar em juventude de maneira genérica. Cada sociedade, cada grupo social constrói uma concepção acerca dos jovens, adolescentes e das crianças. Bourdieu (1983, p. 111) afirma que “divisões entre idades são arbitrárias”, as fronteiras são objetos de disputas sociais para o ingresso no mercado de trabalho, na escola, no casamento etc.

As classificações por idade (mas também por sexo, ou, é claro, por classe[...] acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter, em relação à qual cada um deve se manter em seu lugar [...] as relações entre idade social e idade biológica são muito complexas. (BOURDIEU, 1983, p. 112)

Neste sentido, não é possível falar em juventudes sem levar em consideração que os jovens são diferentes entre si, no que se refere à origem social, ao sexo, à cor e ao contexto social, econômico e político em que vivem, o que promove diferentes representações sociais acerca de juventude: ser jovem em periferias não é a mesma coisa que ser jovem em bairros de classe média ou alta.

Abordar historicamente a forma como o Estado enxerga a criança e o adolescente pertencentes à classe social pobre é crucial para compreender as razões pelas quais, atualmente, muitos deles são considerados ameaça à ordem social em vigor, mesmo tendo amparo legal do ECA que preconiza o paradigma da proteção integral, cujo pressuposto é o oposto a esse pensamento ultrapassado. Para Rizzini e Pilotti (2010, p. 22), foi na década de 1920 que se estabeleceu a política de Justiça e Assistência para os “menores viciosos e delinquentes”, que estavam constantemente sob a mira do poder Judiciário e da polícia, e eram classificados conforme suas origens e seus históricos familiares. Repetidamente, essas crianças e esses adolescentes eram encaminhados às casas de correção ou colônias correcionais, locais em que, na maioria das situações, ficavam junto com os adultos. Costa (2012, p. 5), coloca que nessa época, o termo “menorista” era usado com o intuito de apresentar diferenças entre crianças, e “menor” – “crianças e adolescentes marginalizados e delinquentes das camadas mais pobres, enquanto

as crianças das famílias mais abastadas não recebiam esta denominação”.

Segundo Ferreira (2010, p. 12), em 1941, criou-se o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), por meio do Decreto 3.799, durante o governo Vargas, com o objetivo de enquadrar os serviços de assistência às crianças e aos adolescentes e, por intermédio de ações educacionais, médicas e psicológicas, reduzir os problemas de abandono e delinquência. Essa política diferenciava o menor carente abandonado do menor autor de ato infracional, estabelecendo que o menor desamparado devesse ser atendido em patronatos agrícolas e escolas de aprendizagem de ofícios urbanos, enquanto o menor infrator deveria ser internado em reformatórios ou casas de correção para sua reeducação.

Conforme Júnior (2007, p. 2), o serviço de assistência era vinculado ao Ministério da Justiça, o que demonstrava que seu intuito real era combater a criminalidade, não se importando com o cuidado e a proteção de crianças e adolescentes desamparados, uma vez que, na prática, a instituição centralizava “a execução de uma política de atendimento, de caráter corretivo-repressivo-assistencial no território nacional. Na verdade, o SAM foi criado (1941) para cumprir medidas aplicadas aos infratores pelo Juiz”.

A contribuição das pesquisas com foco nas crianças e adolescentes em situação de rua

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SNPDCA) realizaram uma pesquisa censitária (2011) que identificou 23.973 crianças e adolescentes em situação de rua. Os dados correspondem há 75 cidades do país, abrangendo capitais e municípios com mais de 300 mil habitantes. Constatou-se

que, das 23.973 crianças e adolescentes identificados, 59,1% dormem na casa de sua família (pais, parentes ou amigos) e trabalham na rua; 23,2% dormem em locais de rua (calçadas, viadutos, praças, rodoviárias, etc.), 2,9% dormem temporariamente em instituições de acolhimento e 14,8% circulam entre esses espaços:

- Nas ruas, crianças e adolescentes do sexo masculino referem-se a 71,8%, sendo, portanto, a maioria;
- A faixa etária recorrente é entre 12 e 15 anos (45,13%);
- Quase metade das crianças e dos adolescentes em situação de rua (49,2%) se declarou parda ou morena, e 23,6% declararam-se negros, resultando 72,8%.

A maior parte das crianças e dos adolescentes em situação de rua dormem em residências com suas respectivas famílias e, mesmo entre aqueles que pernoitam nas ruas, 60,5% mantêm vínculos familiares. Por outro lado, a condição socioeconômica precária das famílias impõe maiores dificuldades para a sobrevivência e pode agravar ou desencadear episódios de risco, como abandono, negligência e violência (GOMES; PEREIRA, 2005). Esta falta de recursos materiais e afetivos pode ter como consequência a saída para o contexto da rua, como resposta imediata dessas condições.

A questão de crianças e adolescentes em situação de rua excluídas da escola, é vista a partir da pesquisa realizada pela Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS) de 2007, no município de São Paulo, dentro de um total de 805 crianças e adolescentes; 54,5% não estão estudando, mas já frequentaram a escola, a maioria sendo adolescentes. Ainda com base na pesquisa, na faixa etária de 13 a 15 anos, 60,5% estão fora da escola e 1,6% nunca estudaram. Para as crianças pobres, a escola repre-

senta um desafio quase impossível de ser superado, porque impõe um aprendizado estranho ao seu universo cultural, rouba um precioso tempo, que poderia ser dedicado à obtenção de renda (ADORNO, 1991). Assim, necessidades de geração de renda para sustento da família são priorizadas como exigências imediatas, o aprendizado escolar passa a ser um plano distante, um objetivo a longo prazo, difícil de ser alcançado.

Esses dados são estarrecedores, considerando que uma das finalidades da prática educativa deve ser a “formação para a cidadania”, conforme o art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Se por um lado a educação formal, por intermédio da escola, deveria assumir a proposta de uma educação transformadora e cidadã, por outro, o que se observa é uma escola que exclui e não favorece a permanência das crianças e dos adolescentes com situação de alta vulnerabilidade que, por motivos diversos, encontram-se em situação de rua e se veem cada vez mais distantes de permanecer na escola e promover a escolarização básica a que têm direito

É direito das crianças e dos adolescentes frequentarem e permanecerem na escola, e adquirir conhecimentos que vão além da simples absorção de conteúdo das áreas de conhecimento. Paro (2008) critica a visão simplista do senso comum, que considera a educação sinônimo apenas de ensino, restringindo-se a conhecimentos e informações, deixando de lado a cultura que integra conhecimentos, informações, valores, crenças, costumes, direitos, artes. Segundo o autor, a educação é um processo de apropriação de cultura, ou seja, aquilo que o ser humano histórico produz, cria e recria e que faz parte da história da humanidade; nesse sentido, o “conteúdo envolve toda a cultura” (PARO, 2008, p. 28).

Políticas de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua no município de Campinas

O crescimento desordenado das cidades e a decorrente circunstância de situação de exclusão social, a que foram submetidas parcelas dos que nelas habitavam, favoreceram o estabelecimento de diversas formas de violência e criminalidade instaladas nos vazios deixados pelo poder público.

A Região Metropolitana de Campinas (RMC) não fugiu a essa regra, tendo experimentado, nas últimas décadas do século passado e nos primeiros anos dois mil, períodos em que os índices de violência e criminalidade atingiram patamares elevados, resultando que o município e a RMC fossem incluídos na agenda policial da mídia nacional:

O número de homicídios registrados em Campinas cresceu 154,7% em dez anos, segundo balanço divulgado na semana passada pela Polícia Civil. A polícia fechou o relatório de crimes ocorridos no ano passado, que registra a ocorrência de 517 assassinatos no município, contra 203 em 1990. A média mensal de assassinatos ocorridos em 1990 foi de 16,9. No ano passado, essa média chegou a 43 casos por mês. Em 1999, o número de crimes registrados na cidade foi de 498, o que significa um índice 3,67% menor que o verificado em 2000. (...) o aumento da criminalidade em cidades como Campinas decorre da falta de ação organizada da corporação policial local (FOLHA CAMPINAS, 2001).

Ao final de 2001, com o assassinato do prefeito da cidade de Campinas, o Governo estadual de São Paulo, junto ao poder público municipal, entenderam como necessária a implantação de iniciativas contundentes para combater a então crise de violência.

É nesse contexto que se cria o Movimento Vida Melhor (MVM) e é implantado o Disque Denúncia de Campinas (DD Campinas), em uma solenidade em que estavam presentes o Governador do Estado de São Paulo, acompanhado das figuras mais representativas de seu governo com responsabilidade na área de Segurança Pública e a Prefeita Municipal de Campinas com todos os seus assessores. Vale dizer, o MVM-DD Campinas nasce apadrinhado por todos os setores do Poder Público e da sociedade local, com a tarefa de apoiar, assessorar, colaborar com o Poder Público e a iniciativa privada no enfrentamento das causas geradoras da insegurança na Região e de seus efeitos. (Roberta, coordenadora do MVM).

O MVM é a Organização da Sociedade Civil (OSC) selecionada pela prefeitura, responsável pela abordagem de crianças e adolescentes em situação de rua, no município de Campinas.

Eles fazem assim, de ano em ano, tem um “chamamento público”, onde as organizações que pretendem concorrer a certa área de assistência tem que preencher um tipo de formulário do edital público. Onde tem que apresentar o projeto escrito, certidão negativa, tanto a federal, quanto a estadual e a municipal, tem que apresentar também a prestação de contas, tudo isso de acordo com a lei marco regulamentário 13.019. Após essa seleção, tem uma apresentação presencial lá na prefeitura. (coordenadora do MVM).

Segundo a coordenadora do MVM, o programa é cofinanciado por meio do termo de colaboração com a prefeitura, através da Secretaria Municipal de Assistência Social, Pessoa com Deficiência e Direitos Humanos (SMASDH). O Serviço de Abordagem Social atende à Resolução 109/2009, do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), que tipifica os serviços socioassistenciais, em que o MVM é tipificado, encaixado como Serviço da Proteção Especial de Média

complexidade. A partir dessa seleção pública, ocorre a fiscalização pela prefeitura dos serviços prestados pela OSC:

[...] todo mês a gente preenche um instrumental falando das ações que a gente usa, das visitas, de cada uma mesmo e também tem que ter quem da dupla psicoassistencial (psicóloga e assistente social) acompanha o educador, dependendo do caso pode ser até as duas mesmo. Tem também o monitoramento feito por um gestor público, onde ele fiscaliza o nosso espaço, as nossas demandas, eficácias e os resultados [...]. (coordenadora do MVM)

Por meio do Disque Denúncia de Campinas, o MVM agregou muitos dados, permitindo a elaboração de relatórios cada vez mais completos e atualizados, que são disponibilizados aos órgãos públicos, com o objetivo de promover ações operacionais eficazes. Em 2011, o MVM submeteu à apreciação do Poder Público Municipal, por intermédio do Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS) e do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), a proposta de implantação de Programa de Média Complexidade – CONVIM, envolvendo Abordagem Social, destinado a crianças e adolescentes em vulnerabilidade e risco social, em situação de rua, no município de Campinas. Em 01 de dezembro de 2011, foram iniciadas as atividades do MVM na operacionalização do Programa “Construindo uma Vida Melhor” (CONVIM), que atua na erradicação da violência contra crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social.

O programa Construindo uma Vida Melhor foi desenvolvido para atuar em casos como trabalho infantil, mendicância, exploração sexual, entre outros tipos de delitos. Desde que foi criado até o final de dezembro de 2012, foram abordadas 394 crianças e adolescentes, sendo 304 adolescentes e 90 crianças. Deste total, 97 são do sexo feminino e 297 do sexo

masculino. O levantamento aponta que houve 105 casos de reincidências, totalizando 499 abordagens neste período. (coordenadora do MVM).

A ação mais direta de acompanhamento dessas situações é feita por meio de três serviços cofinanciados pela Prefeitura. O Serviço de Abordagem de Crianças e Adolescentes, executado pela entidade Movimento Vida Melhor, que realiza busca ativa para identificar situações adversas nas ruas, integrando o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), que monitora a cidade para impedir que crianças e adolescentes, de 7 a 14 anos realizem atividades remuneradas, mantendo os jovens nas escolas, por meio de complementação da renda familiar, também executado pela MVM. Por fim, o Serviço Itinerante de Atendimento no Território a crianças, adolescentes, adultos e famílias em situação de vulnerabilidade e risco social, cujo parceiro atuante é a Instituição Padre Haroldo.

Como o foco aqui é na abordagem social, o CONVIM trabalha com uma equipe de educadores sociais que realizam roteiros de busca ativa para abordagens às crianças e adolescentes em vulnerabilidade social. Temos também, a dupla psicossocial (formada por psicóloga e assistente social), que atende as famílias e realizam os encaminhamentos conforme demanda apresentada no diagnóstico familiar. Então para isso, a gente, conta com uma equipe de Educadores Sociais, Psicóloga, Assistente Social, Coordenadora Técnica com formação em Serviço Social, Motorista e Assistente Administrativa (Coordenadora do MVM).

Para compreender a atuação e a abordagem do MVM, a coordenadora explica como se efetiva o atendimento nas ruas:

Inicialmente os educadores fazem uma observação, elencando características da aparente rotina, depois tem uma aproximação e uma conversa mais casual.

Ai com o devido aprofundamento, que pode ser no dia mesmo, ou não, eles escutam às demandas trazidas por aquela criança ou adolescente. Já com a abordagem mais aprofundada, ele busca conhecer, como funciona e se organiza o seu núcleo familiar. Então a gente trabalha na perspectiva de fortalecimento de vínculos, respeitando a individualidade de cada um que é abordado. Posteriormente, tem a visita domiciliar para diagnóstico da dinâmica familiar. (Coordenadora do MVM).

Em uma cidade como Campinas, em que muitas crianças e adolescentes vivem em situação de rua, entende-se que a pobreza reflete de forma direta em aspectos do bem-estar social. Por conta disso, torna-se importante compreender como o sistema público do município se organiza para lidar com uma realidade que atinge inúmeras cidades do país, porque, ao compreender quais são as dinâmicas do atendimento dessas crianças e adolescentes, é possível desenvolver medidas e estratégias que garantam os seus direitos.

Ainda segundo informações da coordenadora do MVM, a origem das crianças é bem semelhante; são moradores de Campinas, alguns migrantes de outros estados, crianças em risco social e pessoal, com direitos violados e com vínculos familiares fragilizados. As famílias normalmente são monoparentais, ou seja, 80% das famílias atendidas pela OSC, são mulheres provedoras do sustento familiar, não sendo necessariamente a mãe, pode ser a avó, tia ou prima. Os jovens abordados apresentam sempre um baixo rendimento escolar ou evadiram da escola.

Uma declaração do ex-prefeito de Campinas, Jonas Donizette, em que afirmou não haver crianças e adolescentes em situação de rua na cidade, se opõe à realidade exposta pelas pesquisas e entrevista apresentadas neste texto. Além das poucas informações oficiais, de acesso público, quanto a essa temática, tal declaração explicita uma leitura

equivocada da situação ao afirmar que “Campinas não tem, há três anos, crianças e adolescentes nas ruas”. (Prefeitura Municipal de Campinas, 2016).

Esses números, e o fato de que todos os jovens que necessitavam de encaminhamento e acolhimento foram atendidos, devem ser comemorados por todos nós, pois uma cidade com um milhão e duzentos mil habitantes não tem nenhuma criança morando na rua. Por isso, tenho uma satisfação muito grande em apresentar o resultado desse trabalho feito para as crianças de Campinas, (DONIZETTE, Jonas¹, 2016).

Os dados das pesquisas apresentados ao longo desse texto, evidenciam que o atendimento e a abordagem a crianças e adolescentes em situação de rua é uma realidade atual na maioria das cidades brasileira. No caso de Campinas, as informações apresentadas pela coordenadora do MVM, evidencia a existência de crianças e adolescentes em situação de rua na cidade, apesar dos esforços envidados para sua diminuição, o que nos leva a analisar a afirmação do ex-prefeito como descontextualizada e equivocada ao desconsiderar que crianças em situação de rua não significa, necessariamente, morar na rua, como salientamos anteriormente.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo mapear as políticas públicas para crianças e adolescentes que se encontram em situação de Rua no município de Campinas. Constatou-se que a Prefeitura não promove atendimento direto para atuar junto a essa população, ao contrário, terceiriza os serviços de uma OSC para realizar projetos que configuram a política do município.

¹ Entrevista, na tarde da terça-feira, dia 26 de janeiro de 2016. O prefeito Jonas Donizette apresentou para a imprensa e à sociedade civil o resultado do compromisso “Nenhuma Criança no Semáforo”.

A entrevista com a coordenadora da OSC revelou que há um compromisso da equipe que atua com as crianças e os adolescentes, na busca de ampliar as propostas de ações junto às famílias, de modo a acolher e atenuar a situação vivida por crianças e adolescentes em situação de rua.

Nesse sentido, vale destacar a importância de ampliar as pesquisas a respeito da relação entre crianças e adolescentes em situação de rua e a escola, buscando compreender como se sentem no contexto escolar e como os profissionais – gestão e professores – promovem a integração e permanência desses sujeitos na escola. Ademais, é importante verificar quais são as políticas existentes no âmbito da Secretaria de Educação para apoiar e subsidiar os profissionais que atuam diretamente com essas crianças e adolescentes.

A escola quando se configura como uma instituição fechada, com regras e relações hierarquizadas, desconsiderando o contexto social de seus educandos, pode ser considerada uma barreira para a permanência de crianças e adolescentes em situação de rua no processo educacional. É necessária a defesa da escola pública, laica democrática e inclusiva, que considera os direitos e a subjetividade dos educandos e dos educadores, reconhecendo e atuando com a diversidade, constituindo uma educação realmente democrática.

Referências

ADORNO, Sérgio. A experiência precoce da punição. In: MARTINS, José de Souza (Coord.). **O massacre dos inocentes** – A criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1991.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

PREFEITURA DE CAMPINAS. **Campinas não tem, há três anos, crianças e adolescentes nas ruas. Prefeitura de Campinas, 2016.** Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=29192>>. Acesso em: 20 out. 2020.

CARLOTO, C. M. & GARCIA, L. C. Mas afinal por que a rua? **Serviço Social em Revista**, 12. 1-15, Londrina. Dado disponível no endereço eletrônico: <<http://www.https://www.uel.br/revistas/ssrevista/pdf/2009/70%20MAS%20AFINAL%20PORQUE%20A%20RUA.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2021.

COSTA, Ana Carolina Pontes. As políticas de proteção à infância e adolescência e a educação: reflexões a partir da década de 1920. In: Congresso internacional de psicologia social, 4., São Paulo, 2012. **Anais...** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092012000100003&script=s_ci_arttext>. Acesso em: 04 jun. 2021.

FERREIRA, Laura Valéria Pinto. **Menores desamparados da Proclamação da República ao Estado Novo.** Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/05/artigo-7a5.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

GOMES, M. & PEREIRA, M. Famílias em situação de vulnerabilidade social: Uma questão de políticas públicas. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2, 357-363, 2005.

JÚNIOR, Antonio Gandini. Breves considerações sobre o atendimento da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor aos Adolescentes Infratores no Estado de São Paulo. **Revista FafibeOnline**, Bebedouro/SP, n. 3, ago. 2007. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/11/190420_10102903.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

PORTAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA. **Pesquisa do Conselho aborda crianças em situação de rua. Portal dos direitos da Criança**, c2018. Disponível em: <<https://www.>

direitosdacrianca.gov.br/migrados/pesquisa-do-conanda-revela-as-condicoes-de-vida-de-criancas-e-adolescentes-em-situacao-de-rua>. Acesso em: 21 out. 2020.

PINTO, A.V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1989.

RIZZINI, Irene. **Os Deserdados da Sociedade** – Os ‘Meninos de Rua’ na América Latina. Rio de Janeiro: USU — Editora Universitária, 1995.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTANA, Judith Sena da. O Acompanhamento do Adolescente no Espaço Público da Rua. In: ABEN. **Revista Adolescer – Compreender, Atuar, Acolher**. 2005. p.53-58.

SILVA, E. O perfil da criança e do adolescente nos abrigos pesquisados. In: SILVA, E. (Ed.). **O direito à convivência familiar e comunitária**: Os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília, DF: IPEA, 2004.p. 41-70.

SILVA, Maria Lucia Lopes da. **Mudanças recentes no mundo do trabalho e o fenômeno população em situação de rua no Brasil 1995-2005**. 220 f. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília: 2006.

SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto; MOURA, Rogério (Orgs.) **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

A Educação Domiciliar (Homeschooling) no Brasil e a crise da escolar

Janaína Gomes Lodi
Luciane Muniz Ribeiro Barbosa

Introdução

No Brasil, a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família. De acordo com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, CF/88), a educação é obrigatória dos 4 aos 17 anos, o que abrange a pré-escola, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O acesso ao ensino obrigatório e gratuito passou a ser direito público subjetivo, o que significa que o titular do direito à educação pode exigir que o Poder Público o cumpra de forma sumária, acionando mecanismos jurídicos para tal (OLIVEIRA, 2001).

Apesar da recente ampliação do período de compulsoriedade da educação escolar, tanto no cenário internacional quanto no Brasil, alguns grupos a questionam e se recusam a enviar os filhos para a escola. Contrário à escolarização obrigatória e à instituição escolar nos moldes que se encontram hoje, os adeptos do *homeschooling* (educação domiciliar) fazem parte de um movimento que surgiu na América do Norte e se expandiu para diversos países. De acordo com Celeti (2011, p. 73), “a prática é comum em certos grupos de pessoas que consideram a educação de estado uma forma de intervir no que é ensinado aos seus filhos”. Por isso, os pais

¹ Este texto é resultado das pesquisas de LODI (2018), BARBOSA (2013) e de pesquisa em andamento financiada pelo CNPq/Processo: 439037/2018.

tomam para si a tarefa de educar e ensinar os filhos em casa utilizando métodos e currículos que julgam apropriados.

No Brasil, o que se iniciou com um pequeno número de famílias reivindicando a liberdade de educar os filhos fora da escola, se tornou um movimento crescente que, com o apoio da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), tem alcançado repercussão na sociedade e demandado ações dos poderes Judiciário, Legislativo e Executivo. Nas últimas décadas, a imprensa também passou a divulgar notícias sobre o tema que ganhou repercussão nacional, destacando sobretudo, as críticas que tais famílias fazem à falta de qualidade das escolas brasileiras (BARBOSA, 2013).

O movimento a favor da Educação Domiciliar no Brasil ganhou destaque, especialmente, após a eleição do presidente Jair Bolsonaro (sem partido) que a apresentou, por meio do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, como medida prioritária dos cem primeiros dias de governo, associando tal temática a uma série de medidas relacionadas ao crescimento de movimentos de caráter conservador (PESSOA, 2019). Encontra-se em tramitação, o Projeto de Lei 3.179/2012 que objetiva regulamentar a prática no país, em âmbito nacional. Enquanto isso, algumas experiências locais têm revelado a tramitação e aprovação de leis ordinárias que tornaram a educação domiciliar legal em alguns municípios, estado e Distrito Federal².

Nesse contexto, o presente texto busca contribuir com reflexões sobre o movimento da educação domiciliar (*homeschooling*) no Brasil, associado à crítica à escola e à ideia de ineficiência da instituição escolar. Por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, o estudo se ancorou no

² Para citar alguns exemplos: em Vitória/ES, com a promulgação da Lei Ordinária 9.562/2019; Cascavel/PR com a Lei 7.160/2020; Toledo/PR com a Lei 89/2020; Guaíra/PR com a Lei 2.176/202; Lei nº 6.759/2020 no Distrito Federal.

pressuposto de que tanto o processo de escolarização como a escola enquanto instituição, são projetos intencionais e, portanto, políticos, tendo sido historicamente construídos (SIBILIA, 2012).

A instituição escolar no Brasil: um projeto intencional em crise?

A ideia de que a instituição escolar atualmente encontra-se em crise, vem sendo discutida por diversos setores sociais e educacionais, que buscam apresentar suas causas e/ou soluções para superá-la, baseados nas mais variadas concepções, ideias e ações. Antes de adentrar no debate sobre a “crise da escola”, optou-se por explicitar brevemente aspectos dessa instituição na história brasileira, ressaltando sua intencionalidade e, portanto, seu caráter político.

A análise histórica da educação no Brasil abrange questões complexas que revelam grupos e interesses em disputas nos diferentes momentos históricos. De acordo com Saviani (2008), a teoria da educação que orientou as atividades pedagógicas em nosso território, vigentes no primeiro século de colonização brasileira, corresponde à pedagogia derivada da concepção humanista tradicional na sua vertente religiosa. Buscando penetrar no imaginário dos indígenas e inculcar-lhes conceitos a eles absolutamente estranhos, como a noção de pecado, a filosofia da educação católica foi se ajustando às condições particulares da nova colônia.

Um período bastante particular para a história da educação no Brasil foi o processo de abolição da escravidão e a discussão sobre projetos para a educação pública no país, decorrentes desse contexto. Segundo Schueler (1999), os dirigentes do Estado e setores da sociedade imperial passaram a debater sobre a instrução das crianças através da

escolarização, atrelada ao plano de solucionar e reformular a questão do trabalho e da criminalidade, relacionadas à “transição do trabalho escravo para o livre” (SCHUELER, 1999, p. 11).

Com a proclamação da República, em 1889, o debate sobre um projeto educacional para a população se intensificou e surgiram novos atores sociais e, conseqüentemente, novas problemáticas. Foi dada ênfase no combate à criminalidade e à “vadiagem” das crianças e jovens nas cidades, integrando um projeto mais amplo de controle social das relações de trabalho (SCHUELER, 1999). Em 1930, na avaliação de Teixeira (2015), tem-se uma nova configuração do aparato estatal, cuja tarefa era conduzir o país a uma “modernização conservadora”,

[...] que avançou para a consolidação da estrutura capitalista e de suas correspondentes relações sociais e jurídicas, com um desenvolvimento urbano e das atividades ligadas a este ambiente, em especial a área industrial, ao que se combinavam os traços sociais e ideológicos oriundos de nosso passado como uma sociedade rural, escravocrata, baseada no mandonismo local, na arbitrariedade e autoritarismo (p. 67).

Em consonância com esse contexto, a Pedagogia Nova, emergida em 1932 e que vai impactar a educação escolar nas décadas de 1930 a 1950, objetivou a reformulação da escola para que pudesse acompanhar o avanço da civilização, com o foco em transformações sociais oriundas, principalmente, do industrialismo e da democracia, visando à preparação moral e espiritual (SAVIANI, 2008). Porém, a Pedagogia Nova entra em decadência na década de 1960, devido a uma crise das teorias renovadoras e com a emergência da pedagogia produtivista, que se inspirou na teoria do capital humano, considerando a educação um elemento crucial para o desenvolvimento econômico, por meio da capacitação das pessoas

para o mercado de trabalho. A partir da crise capitalista da década de 1970, em que já não havia mais empregos para todos, a educação passa a ser vista como um meio para habilitar as pessoas para a competição das vagas de emprego disponíveis (SAVIANI, 2008).

Já no final da década de 1970 e início dos anos 1980, aumenta-se a preocupação com a educação relacionada às questões sociais, dando-se maior atenção às classes populares que tinham pouco acesso ao ensino. Também nessa época, ainda marcada pelas consequências da censura, instaurada a partir do golpe de 1964, assistem-se às significativas manifestações estudantis em defesa da democracia política brasileira que marcaram a década de 1980 pela luta política contra-hegemônica. Assim, enquanto no cenário internacional (Inglaterra e outros países), vai-se firmando a instauração da política neoliberal, a qual impõe novas reformas educativas, que visam mercantilizar o processo educativo, no Brasil elabora-se e aprova-se, com forte pressão popular, a CF/88, que contempla a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (SANTOS; MELO; LUCIMI, 2012), ampliando o direito à educação para camadas antes excluídas.

Os anos 1990 vão ser palco de uma nova disputa no campo da educação, entre as demandas por uma democratização concreta do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis e por ajustar os sistemas educacionais à nova ordem do capital. Nesse período destaca-se, na avaliação de Frigotto e Ciavatta (2003, p. 103), o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 2003, por ter conduzido as diferentes políticas nos âmbitos econômico, político, social, cultural e educacional “de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neo-

liberal, cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis”.

Influenciada pelo processo de globalização e pelos campos de tecnologia e ciência, e com base no desenvolvimento social apoiado no crescimento econômico, assistia-se, em nosso país, durante os anos 2000, a denominada “era do novo milênio”. Observa-se, nesse período, uma forte propaganda da sociedade da informação e do conhecimento, que se tornaria recorrente no Brasil (SANTOS; MELO; LUCIMI, 2012).

Uma breve análise do processo de escolarização no Brasil e da constituição e implementação da instituição escolar revela que, desde suas raízes, a escola se destina ao atendimento de projetos sociais específicos, de acordo com a demanda exigida em cada contexto, sendo, portanto, como afirma Sibilia (2012), uma “tecnologia de época” e “ainda que hoje pareça tão “natural”, algo cuja inexistência seria inimaginável, o certo é que essa instituição nem sempre existiu na ordem de uma eternidade improvável” (p. 16).

Embora a escola obrigatória e universal (ao menos como projeto), tal como conhecemos hoje, seja relativamente recente, parece quase impossível imaginar uma sociedade onde as escolas ainda não existiam e, mais ainda, como seria se elas deixassem de existir. Sacristán (2001) afirma que a escola faz parte das realidades sociais quase naturais que constituem nossas vidas e:

Ingressar, estar, permanecer por um tempo nas escolas – em qualquer tipo de instituição escolar – é uma experiência tão natural e cotidiana que nem sequer tomamos consciência da razão de ser de sua existência, de sua contingência, de sua possível provisoriedade no tempo, das funções que cumpriu, cumpre ou poderia cumprir, dos significados que tem na vida das pessoas, nas sociedades e nas culturas (p. 11).

Apesar da dificuldade de imaginar uma sociedade sem escolas (como chegou a propor Illich (1973)), atualmente, a instituição passa a ser muito questionada quanto ao não cumprimento do seu papel, o que chega, na avaliação de alguns, a ser inegável a constatação de que a escola está em crise:

Entre tantas perguntas em aberto e cada vez mais difíceis de responder, em função de sua crescente especificidade e da dificuldade de imaginar alternativas para o nosso futuro, uma certeza é quase óbvia e pode servir aqui como ponte de partida: a escola está em crise (SIBILIA, 2021, p. 13).

Barroso (2008) chega a falar em uma “internacionalização” da crise da instituição escolar e/ou dos sistemas públicos de ensino, que o autor acredita estar associada

[...] ao esgotamento do chamado projeto da modernidade e à sua impossibilidade de cumprir as promessas implícitas que justificaram o acesso irrestrito e indistinto (e, em alguns casos, compulsório) das populações submetidas à autoridade dos Estados Nacionais às instituições escolares. Num mundo cada vez mais parecido, as crises não haviam de ser diferentes... (BARROSO, 2008, p. 34).

No âmbito nacional, evidenciam-se diversas vozes que ecoam sobre a crise da escola nos diferentes segmentos da sociedade: para os progressistas, a crise da escola residia no seu anacronismo e apego ao passado; para os conservadores, a crise se dava por sua massificação e pela presença de uma população culturalmente despreparada para frequentá-la e cumprir suas exigências; já para a esquerda ortodoxa, a crise era intrínseca à escola burguesa, reprodutora de desigualdades sociais e inculcadora de ideologias estranhas aos interesses dos trabalhadores (BARROSO, 2008).

Acresce-se a essas perspectivas o argumento de que, com o avanço da tecnologia, a escola teria ficado ultrapassa-

da quanto à forma como divulga as informações, já que há a possibilidade das pessoas se tornarem “autodidatas” na busca, facilitada pela *internet*, pelo conhecimento. Sobre essa visão da atual crise da escola, acentuada pela ampliação do uso das tecnologias, Sibilia (2012, p. 13) avalia que sua essência estaria relacionada ao fato de que a escola se tornou incompatível com os corpos e subjetividades das crianças atuais. Para a autora, a escola seria, então, “uma máquina antiquada”. Assim, tanto seus componentes quanto seus modos de funcionamento, já não entram facilmente em sintonia com os jovens do século XXI.

A crise e a falência da instituição escolar também são atualmente anunciadas por meio da divulgação dos resultados dos estudantes brasileiros nos testes padronizados de larga escala que anunciam o “fracasso dos sistemas de ensino” no país, por meio do caráter meritocrático do sistema de avaliações e o processo de consequente responsabilização de estudantes, professores e escolas pelos baixos resultados. Esse argumento não enfrenta o dado real sobre a insuficiência de financiamento para oferta de uma educação de qualidade que impacte nos resultados, além do fato de que

Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados” (FREITAS, 2012, p. 383).

Para além do debate sobre os resultados acadêmicos, os críticos da instituição escolar afirmam que ela não atenderia nem mesmo o seu objetivo principal, conforme estabelecido pelo Art. 205 da CF/88, de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa e formar para a cidadania e para o mercado

de trabalho. Tais acusações geralmente aparecem associadas a dados relacionados às situações de violências diretas, como os casos de *bullying* e agressão física, por exemplo, e indiretas, através de classificações, estigmas, *rankings* e outros que tendem à culpabilização dos indivíduos. Sobre essa problemática, Catini (2013) aponta que:

Mesmo nas novas formas de bullying e cyberbullying há uma nova atualização da antiga prática escolar de dar lugar às diferenças por meio da violência dos estigmas, o que também compete para fixar as relações educativas, ao se reificar os atributos individuais. Fôssemos considerar as últimas modas da indústria cultural, também teríamos que nos colocar às voltas com a crescente erotização dos jovens e crianças, e das figuras contemporâneas do superego, que tem por base o imperativo do gozo (CATINI, 2013, p. 6).

Assim, problemas que afetam a sociedade, de maneira geral, e que se encontram também na escola, são utilizados como argumentos para justificar a defesa de que esta instituição encontra-se em crise. Tais análises têm impactado grupos ligados ao movimento de desescolarização e, no Brasil, tem se observado sobretudo, o aumento do número de famílias que, apoiadas nos argumentos sobre a crise da escola, se opõem à obrigatoriedade escolar e decidem ensinar os filhos em casa.

A Educação Domiciliar e o uso intencional do discurso sobre a crise da escola

Apesar de o movimento recente denominado *homeschooling* ter suas origens na América do Norte, as motivações que levam às famílias a optarem por essa modalidade de ensino no Brasil se relacionam com as críticas quanto à falta de qualidade do ensino no país, como anteriormente apresentado.

Se nos países da América do Norte o movimento em prol do *homeschooling* passou a ser visto, no contexto das reformas educacionais que resultaram nas políticas de *choice*, como uma das alternativas de escolha educacional, no Brasil, ele se apresenta como uma negação da instituição escolar que já não corresponde mais às necessidades de aprendizagem de determinadas famílias (BARBOSA; EVANGELISTA, 2018, p. 339).

De acordo com a ANED – Associação Nacional de Educação Domiciliar, responsável por pleitear, junto às autoridades, a regulamentação da educação domiciliar no Brasil, as principais motivações dos pais que optam pela prática são: preservar os princípios morais da família; proporcionar uma socialização mais ampla com indivíduos de todas as idades; insatisfação com o ambiente escolar, motivada por questões de violência, insegurança e amizades indesejadas; dentre outros. Dentre os benefícios apresentados pela ANED, decorrentes da educação domiciliar, estaria um maior amadurecimento da criança, desenvolvimento da disciplina de estudo, gosto e estratégias de aprendizado; produção adultos seguros e com autoestima sólida, favorecimento do empreendedorismo e produção de excelentes resultados acadêmicos. A associação ressalta ainda, como vantagens da educação domiciliar, o “número reduzido de alunos em relação à escola; desenvolvimento de forma personalizada do potencial, dons e talentos de cada aluno; poder ensinar conforme o ritmo e o estilo de aprendizado do aluno”³, entre outros. Assim, a educação domiciliar passa não somente a ser analisada sob a ótica de um movimento de crítica à instituição escolar e seu modelo de ensino, mas como res-

³ Disponível em: <https://www.aned.org.br/index.php/conheca-educacao-domiciliar/perguntas-e-respostas#:~:text=De%20acordo%20com%20pesquisas%20e, favorece% 20o% 20empreendedorismo %2C%20gera %20adultos> Acesso em: 05. Maio. 2021.

posta a vários problemas presentes na escola, e como proposta de uma nova forma de educar que valorize a individualidade da criança e a autonomia da família na busca pelo conhecimento.

Em contrapartida à proposta massificadora, com uso de métodos iguais para todos, acompanhados de *rankings* e avaliações presentes no contexto escolar, a educação domiciliar pode proporcionar atenção e método individualizado para a necessidade de cada criança, aspecto frequente e crescentemente ressaltado pelas famílias que defendem a prática (BARBOSA, 2013).

Diante da constatação de que o movimento em prol da educação domiciliar cresce no Brasil, ancorado nas críticas às instituições escolares e à falta de qualidade do ensino oferecido nestas, revela-se importante destacar alguns elementos presentes, ainda que implicitamente, nos discursos contra a escola.

Em nosso país, de acordo com Beiseigel (2005), há um viés de classe que perpassa o debate sobre o questionamento da falta de qualidade da escola pública como consequência do processo de democratização do acesso à escola para as camadas não privilegiadas, devido às suas características e carências socioeconômicas. Na avaliação do autor, essa democratização significou uma melhoria da qualidade do ensino, uma vez que expandiu-se a abertura das escolas para toda a população. Contudo, ao associar tal expansão com a suposta “queda” de qualidade da escola pública, verifica-se um posicionamento a favor da retirada dessa população da instituição escolar e retorno ao modelo elitista de escola do passado e, por outro lado, tem-se, pelas famílias mais favorecidas economicamente, a retirada dos filhos da escola para ensiná-los em instituições privadas (BEISIEGEL, 2005) ou, ainda, para ensiná-los em casa, como é o caso mais recente dos adeptos ao *homeschooling* (BARBOSA, 2013).

Defende-se que, em parte, o ensino em casa como opção de “retirada dos filhos da escola pública”, por seus problemas e suposta falta de qualidade, insere-se no momento histórico pelo qual passa a educação no país, justamente dentro de um contexto pela busca da qualidade do ensino, entendendo-se já ter alcançado objetivos anteriores como a ampliação do acesso à escola para a quase totalidade da população, assim como constante políticas e reformas em prol da permanência dos alunos na escola e sua conclusão do ensino (BARBOSA, 2013, p. 298).

Nesse contexto, torna-se relevante destacar que, apesar de se reconhecer a existência de muitos *déficits* a serem superados no sistema educacional brasileiro, não se pode generalizar a afirmação de que todas as escolas estão em crise. Problematisa-se o modelo e a (falta de) estrutura em que as escolas se encontram atualmente, contudo, ela continua sendo, para a grande maioria da população “[...] o meio para se garantir os direitos sociais, em especial, o direito à própria educação, pressuposto da assunção das responsabilidades próprias à vida adulta” (CATINI, 2013, p. 6). Quando se analisar a crise da instituição escolar sob a ótica dos que defendem a educação domiciliar, questiona-se a possível produção e/ou divulgação proposital de um discurso sobre a “crise da escola”, principalmente a pública, atrelado à lógica neoliberal, para favorecimento de alternativas privadas de educação, que priorizam o resultado individual em prol do desenvolvimento coletivo.

Segundo Paraskeva (2010), o novo modelo político e econômico fomentado por ideologias neoliberais, teria sido o responsável pela criação de novas relações entre o Estado e os cidadãos, com o questionamento do Estado, providência e a colocação dos grupos economicamente mais poderosos em destaque, com vistas a minimizar o papel do Estado fren-

te à garantia das políticas sociais, dentre as quais encontra-se a educação.

Dessa maneira, a direita política tem conseguido fertilizar a ideia de crise nas instituições públicas ao nível do senso comum, gerando a construção de um sentimento contra-público como crucial. Nesse contexto, os programas escolares como *Voucher*, *Charter* ou *Homeschooling*, devem ser percebidos no quadro de resposta dos movimentos de direita à “crise” do sistema público de ensino (PARASKEVA, 2010).

Em análise sobre as origens e princípios do neoliberalismo, Barbosa e Oliveira (2017) afirmam ser esta uma das correntes teóricas que dão suporte à educação domiciliar, além da vasta gama de posições antiestatais como as dos anarquistas, liberais individualistas, religiosas fundamentalistas, dentre outras. Assim,

É contra o Estado, que monopoliza a direção da educação escolar, obrigando os cidadãos a segui-la, que se posicionam os favoráveis ao *homeschooling*, suscitando questões teóricas sobre o ensino livre, muito semelhantes às formuladas pelos liberais” (OLIVEIRA; BARBOSA, 2017, p. 194).

A presença do neoliberalismo na concepção da educação domiciliar também foi analisada por Lubienski (2000), que afirma ser o *homeschooling* um representante, dentro de um pensamento neoliberal mais amplo, de certa tendência de retirada de esforços coletivos e privatização do controle na busca por vantagens individuais. Tal processo acarretaria na priorização do individual e na privatização em seu sentido mais estrito, em detrimento do bem comum e da noção de coletividade. Nesse sentido,

[...] enquanto os pais optam por um ensino individualizado que atenda às necessidades particulares de seus filhos (uma prerrogativa privada que pode dimi-

nuir custo e maximizar oportunidades), acabam deixando a instituição escolar, sobretudo a escola pública e, em última análise, decidem investir em seus próprios filhos em detrimento de um investimento no coletivo, de um compromisso com o bem público que afeta diretamente a manutenção da democracia [...] (BARBOSA, 2013, p. 128).

Dessa maneira, o discurso sobre a crise da escola pode estar sendo utilizado, como apresentado, para valorizar outras formas de educação para determinados grupos, ao invés de concentrar análises e esforços estatais e coletivos para o enfrentamento da crise que atinge, sobretudo, a escola pública, principal via de acesso ao direito à educação para a maioria dos brasileiros.

Considerações finais

Diante dos argumentos expostos, ressalta-se que, apesar do movimento em prol da educação domiciliar ter se associado aos projetos conservadores durante e após eleição do presidente Jair Bolsonaro, e serem argumentos ligados a esses grupos, os que ganham maior evidência atualmente, no Brasil, as famílias adeptas ao *homeschooling* tem apresentado como uma das principais motivações o descontentamento com a ineficiência da escola, que estaria em crise por não conseguir cumprir com sua função educativa e social.

Nesse sentido, a educação domiciliar emerge e cresce no país, apresentando-se como uma possível resposta à crise da escola, por proporcionar o uso de métodos individualizados, respeitar as necessidades e características individuais das crianças, resguardá-las de violências presentes no ambiente escolar, além de proporcionar educação de acordo com a moral e valores que cada família deseja ensinar para seus filhos. Torna-se evidente que essa “resposta” não se apresenta como possibilidade para todos, e ainda, a inten-

sificação e uso recorrente do discurso de crise da escola contribuem para uma descrença no poder do Estado em relação à educação, que pode não somente levar à práticas de educação por vias não oficiais, como precarizar ainda mais a educação ofertada nas instituições públicas.

Cabe destacar ainda o fato da escola ter se apresentado, ao longo da história, como um projeto intencional e político que, como avalia Beisiegel (2005), foi expressão de lutas e mudanças na sociedade que resultaram no processo de democratização do ensino no país. Tal processo garantiu a expansão do acesso a parcelas da população que antes não podiam ingressar na escola, na tentativa de oferecer um maior número de anos de escolaridade ao maior número de cidadãos, mas sem necessariamente promover as mudanças necessárias para o atendimento desse público.

Sabe-se que os problemas enfrentados nesse movimento de expansão da escola para todos, inserido em um projeto mais amplo de democratização do ensino, ou que dele resultaram, foram vários e de grande complexidade: o rápido crescimento de rede de escolas realizados com poucos investimentos financeiros; a burocratização das atividades e ritualização dos serviços; a falta de adequação do ensino e da formação de professores para atender essa nova clientela que passa a frequentar a escola. “no conjunto, essas dificuldades, o crescimento, a complexidade, a burocratização, a escassez de recursos, a transformação da clientela, acabaram dando forma a uma situação de crise do ensino no país” (BEISIEGEL, 2005, p. 113).

Nesse contexto, é possível, mais uma vez, compreender a famosa frase do sociólogo Darcy Ribeiro quando afirmou que “a crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”. Ao apontar a ineficiência da escola, principalmente da escola pública, e valorizar as políticas de livre escolha, é possível que o movimento em prol da educação domiciliar,

cada vez mais atrelado às ideias neoliberais de estado mínimo e apenas regulador dos direitos sociais, contribua para que a educação brasileira caminhe para a privatização, estando sua qualidade cada vez mais nas mãos de indivíduos que conseguem resolvê-la de forma particular e menos sob o poder do Estado, que deveria realizá-la para todos.

Referências

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro; EVANGELISTA, Natália Sartori. Educação domiciliar e direito à educação: a influência norte-americana no Brasil. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 8, n. 3, p. 328-344, dez. 2017. ISSN 2178-8359.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro; OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. Apresentação do Dossiê: Homeschooling e o Direito à Educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 15-20, ago. 2017.

BARROSO, Geraldo. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. **Revista Portuguesa de Educação**, 2008, 21(1), pp. 33-58, 2008, CIEd – Universidade do Minho.

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

CATINI, Carolina de Roig. **A escola como forma social: um estudo do modo de educar capitalista**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.48.2013.tde-11122013-153624. Acesso em: 2018-05-12.

CELETI, Filipe Rangel. **Educação não obrigatória: uma discussão sobre o estado e o mercado**. São Paulo, 2011.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Jun 2012, vol.33, no.119, p.379-404.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1973.

LODI, J. G. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2018.

LUBIENSKI, C. Whither the Common **Homeschooling: alternativa à crise do modelo escolar** Good? A Critique of Home Schooling. *Peabody Journal of Education*, v. 75, n.1&2, p. 207-232. 2000.

OLIVEIRA, R. P. O Direito à Educação. In: OLIVEIRA, R.P.; ADRIÃO, T. (Orgs). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar. **Pro- Posições**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 193-212, ago. 2017.

PARASKEVA, João M.; AU, Wayne. O direito à escolha em Educação. In: **(Des)ilusão da escolha em Educação**. 2010.

PARASKEVA, João M. **Privatização dos Benefícios e Socialização dos Custos**. Dos Cheques-ensino ao Homeschooling. 2010.

PESSOA, M. L. S. **Educação Domiciliar no Brasil: Trajetória e organização a partir de 1990**. (2019). Dissertação de (Mestrado) em Serviço Social da Educação – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2019.

RIBEIRO, Álvaro Manuel Chaves e Palhares, José. *O homeschooling e a crítica à escola: hibridismos e (des)continuidades educativas*. **Pro-Posições** [online]. 2017, v. 28, n. 2 [Acessado 8 Junho 2021] , pp. 57-84.

SACRISTÁN, J. G. **A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, J. D. A. dos; MELO, A. K. D; LUCIMI, M. *Uma Breve Reflexão Retrospectiva da Educação Brasileira (1960 2000)*:

Implicações Contemporâneas. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação No Brasil”, 2012, João Pessoa. **Anais Eletrônicos**. ISBN 978-85-7745-551-5, 2012. p. 1 – 14.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 59-84, set. 1999.

SIBILIA, Paula. **Rede ou Paredes – A escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012, p. 13-43.

Política e gestão educacional... em busca de significados!

Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva

Jociene Araujo de Lima

Anderson Gonçalves Costa

Introdução

As pesquisas sobre a educação escolar têm revelado uma profunda preocupação com os conceitos e as concepções da política e da gestão educacional em um contexto de garantia da educação como direito constitucional. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a gestão escolar se distanciou de uma concepção atrelada apenas à administração, para ganhar novas acepções alinhadas ao contexto político inaugurado desde ali, entrelaçado, também, com o debate sobre a função e as atribuições da gestão no contexto de implementação da política educacional.

Compreender os conceitos de política e gestão educacional é fundamental para a garantia do direito à educação, pois viabiliza uma ligação entre dimensões conceituais e as práticas cotidianas de diversas instâncias educativas. Conhecer e identificar os sentidos e os significados atribuídos a eles, possibilita que os atores educacionais tenham novas concepções acerca de seus papéis. Contemplar a política e a gestão educacional como temática central em trabalhos de cunho acadêmico, também cumpre o papel de defesa da educação, frente a movimentações políticas que questionam a atuação do Estado na oferta pública da educação básica e

do ensino superior. Por isso, a produção acadêmica projeta a necessidade de debater e discutir o tema como uma maneira de defesa frente aos ataques sofridos.

Este capítulo resulta de estudos e experiências vivenciadas no projeto de extensão “UERN vai à Escola: formação e acompanhamento das ações da Gestão Escolar”, especificamente, de um minicurso ministrado por duas das autoras no encontro de extensão promovido pelo projeto¹, intitulado “Política e Gestão Educacional: revisando alguns conceitos”, no qual foi possível se aproximar dos subsídios teóricos para a construção deste texto.

O objetivo geral do trabalho é revisar os conceitos sobre política e gestão educacional. Para tanto, adotou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica que auxiliou no aprofundamento teórico sobre a temática, a partir dos escritos de Vieira (2007), Ball (2016), Sander (2007), Mainardes (2006), dentre outros. Além da Introdução, o capítulo conta com outras três seções. Na seção seguinte, se discute a constituição da política educacional no campo acadêmico e, em seguida, são contextualizados os conceitos que envolvem a política e a gestão educacional. Encerrando, são apresentadas as considerações finais.

A constituição do campo acadêmico da política educacional: aspectos históricos

A constituição da política educacional como campo acadêmico no Brasil vincula-se às discussões a respeito da gestão escolar, tendo como ponto marcante a criação da Associação Nacional de Professores de Administração Escolar

¹ O projeto de extensão “UERN vai à Escola: formação e resistência coletiva” é um projeto vinculado à Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Campus Central.

(ANPAE)² em 1961 (STREMEL; MAINARDES, 2019). Ao focar a política educacional como campo acadêmico, se faz necessário abordar alguns pontos que balizaram a consolidação do campo no país.

Essas movimentações ocorreram também em outros países na década de 1960. Em relação ao Brasil, como explicado anteriormente, o campo eclodiu interligado a estudos sobre a administração, todavia, em outros países, esses percursos aconteceram de formas diferentes. Nos Estados Unidos da América (EUA), as discussões acerca da política educacional se iniciaram vinculados a Sociologia da Educação. Por outro lado, na Argentina e em Portugal, as discussões iniciais sobre o campo se alinharam à educação comparada e a administração da educação (STREMEL; MAINARDES, 2019). Para Mainardes (2018, p. 187), a pesquisa sobre política educacional na América Latina é “um campo ainda em processo de institucionalização, construção e afirmação enquanto um campo específico”. Por conta também da subjetividade e das dimensões contextuais individuais de cada pesquisador, os enfoques epistemológicos adotados nas pesquisas acerca da política educacional são diversos. Mainardes (2018b, p. 7) pontua que:

A teoria contribui para garantir robustez conceitual, assim como para oferecer um método para a reflexividade e para a compreensão das condições sociais da produção de conhecimento [...] O papel da teoria é manter algum senso de obstinação e complexidade social.

Pode-se compreender que a escolha de uma teoria auxilia e direciona a forma de escrita, a escolha dos escritos que fundamentam o trabalho e a definição de política rati-

² A instituição já passou por algumas modificações na nomenclatura e hoje é intitulada como Associação Nacional de Política e Administração da Educação (VIEIRA, 2007).

ficada/empregada pelos pesquisadores atuantes no campo. Em pesquisa sobre as perspectivas teóricas utilizadas em uma amostra de artigos que contemplavam o campo da política educacional, Mainardes (2018b) constatou em maior número as seguintes teorias: Teorização Combinada, Materialismo Histórico-Dialético, Enfoque Histórico-Sociológico e Teoria de Bourdieu. Apareceram também artigos que não informam de forma precisa a teoria utilizada. Em decorrência disso, os objetos de estudo são múltiplos e contingentes, dos quais pode-se destacar: análise das políticas, relações exercidas entre política e trabalho docente, demandas educacionais, legislação educacional, entre outros (MAINARDES, 2018).

No cenário brasileiro os estudos e pesquisas em torno da gestão educacional, assim como na política, foi se constituindo como um processo de empréstimo e recontextualização. Na busca por respostas de problemas enfrentados locais e nacionalmente, os pesquisadores utilizavam com frequência “perspectivas teóricas e modelos heurísticos do exterior” (SANDER, 2007, p. 423). Sander (2007), elucida que inicialmente, nessas primeiras caminhadas, os destinos mais frequentados pelos estudiosos eram as cidades de Lisboa e Coimbra em Portugal.

O ano de 1961 foi um marco importante nas pesquisas sobre gestão educacional. Dentre os avanços e inovações, pode-se citar a promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse mesmo ano, professores das principais universidades brasileiras, reunidos no I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, decidiram criar a Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE), associação de administradores educacionais mais antiga da América Latina (SANDER, 2007).

Entre os anos 1970 e 1990, as discussões e pesquisas se inserem em dimensões sociopolíticas emergentes, tais como: a abertura democrática e as lutas sindicais. Como aponta Sander (2007, p. 432) “a história da pesquisa e da produção e divulgação do conhecimento no campo da gestão da educação se insere nessa efervescência política”. Na atualidade, um dos temas mais discutidos é a gestão democrática, tal conceito se baseia na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996. Sendo a gestão democrática o princípio orientador da escola pública, serão analisados a seguir conceitos que, embora conhecidos, requerem nitidez em seus usos.

Revisando conceitos basilares

Para iniciar esta revisão é importante entender como surge o conceito de Política na história:

A política surge junto com a própria história, com o dinamismo de uma realidade em constante transformação que continuamente se revela insuficiente e insatisfatória e que não é fruto do acaso, mas resulta da atividade dos próprios homens vivendo em sociedade. Homens que, portanto, têm todas as condições de interferir, desfiar e dominar o enredo da história (MAAR, 1994, p. 8).

Maar (1994, p. 7) ainda reforça que,

A política é uma referência permanente em todas as dimensões do nosso cotidiano na medida em que este se desenvolve como vida em sociedade. Embora o termo “política seja muitas vezes utilizado de um modo bastante vago, é possível precisar seu significado a partir das experiências históricas em que aparece envolvido.

A ideia da política como ação de partidos políticos e atividades relacionadas à orientação do Estado é uma ideia

distorcida do real conceito de política. A política agrega sentidos que estão além do conceito que o Estado vem impondo para ela nos últimos tempos. Política é uma atividade humana, da qual o homem não consegue sobreviver sem. Aristóteles (1985) já dizia que o homem é um animal político, ou seja, o homem não consegue viver sem interação social, e onde há interação social, há política. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), o termo política surge na Grécia, e deriva da palavra *Politikos*, que significa cidades, ou seja, política é tudo e todos os assuntos que envolve a cidade e as pessoas que vivem nelas.

A primeira obra em que se fala e define o termo política é a do filósofo Aristóteles, que apresenta a política como uma ciência do campo social político prático e a ação do indivíduo em busca de bem-estar comum a todos. Com sentido de ação e de luta, o conceito de política vem se redefinindo ao longo dos anos. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p.7), o conceito de política vem associando o papel do Estado de “ordenar, planejar, legislar, intervir e controlar” a concepção neoliberal e as disputas de poder no capitalismo. A política está cada vez mais associada ao conceito de poder, dividindo a sociedade em dois grupos antagônicos: a classe dominante e a classe trabalhadora. A política procura garantir que todos terão acesso aos bens de sobrevivência, neste contexto, surge uma modalidade dentro do campo da política: a política pública. Embora haja uma relação íntima e interligada entre política e política pública elas possuem significados distintos.

Segundo Azevedo (2003), existem três tipos de políticas públicas: as redistributivas, as distributivas e as regulatórias. Segundo o autor, as políticas redistributivas estão no campo da ação do poder executivo, ou seja, são políticas vinculadas as ações do Estado, como, por exemplo, um projeto de lei que busque diminuir as desigualdades sociais. Nas

políticas públicas distributivas, o governo procura atender as demandas emergenciais, os interesses de todos os grupos da sociedade, ofertando serviços públicos de acordo com as necessidades e solicitações de cada um. Já as políticas regulatórias visam atender o bem-estar da população.

Neste sentido, percebe-se que a política é caracterizada como um conceito amplo que envolve, além do poder de controle do Estado, a negociação e o consenso social. A política pública se caracteriza como a ação do Estado, estratégias que ajudarão um determinado setor social. Apesar destes campos já serem campos definidos pela política, de maneira geral, a política pública se caracteriza por ações desenvolvidas pelo Estado no campo das esferas sociais (OLIVEIRA; CARVALHO, 2017). Segundo Oliveira (2010, p. 4) a política pública educacional:

[..] é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

A política educacional pode ser encarada como apêndice das políticas públicas, conforme citado por Freitag (1987), de forma que não se pode pensar em política educacional sem considerar a política pública social, já que as duas estão intimamente interligadas. A política educacional é resultado das disputas de interesse ao longo da história, ou seja, a política educacional é moldada pelos interesses da sociedade, assim como pelas disputas existentes nele, sendo usada pelo sistema capitalista como uma ferramenta ideológica (MENDES SEGUNDO, 2005), para adequar o indivíduo ao mercado de trabalho, sem se importar com o direito so-

cial de emancipação humana (MÉZÁROS, 2009). O discurso nos últimos anos vem adequando a política educacional como

[...] o conjunto de diretrizes, decisões, ações, sob controle estatal, visando promover a educação formal, que é aquela obtida nas instituições reconhecidas pela sociedade e, portanto, em condições de oferecer, avaliar e certificar a conclusão de um processo educativo. A política educacional comporta, pois, além das diretrizes, normas, obrigatoriedade em certos níveis, definição e criação de condições de acesso, mecanismos de controle e certificação (PIRES, 2003, p. 45).

É notável que a educação se restringe a uma política formal de produção de mão de obra para o mercado de trabalho, mas a política educacional vai além do conceito definido pelo capital, que a define como forma de todos alcançar e validar seus conhecimentos e entrar no mercado de trabalho. O conceito de política educacional está interligado com a busca de garantia de direito à qualidade e plenitude no mercado de trabalho, porém, mais importante do que compreendermos o conceito de política é compreender o processo de formulação e implementação dessas políticas.

Diversas perspectivas e teorias permeiam as discussões a respeito da política educativa. Algumas destas, vinculadas às perspectivas críticas de política, reiteram e significam a política com base na teoria estadocêntrica³. Há também nessa conjuntura, perspectivas e métodos que se contrapõem a forma linear empregada em algumas análises acerca das políticas educacionais. Dentre essas, pode-se salientar a abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*). A abordagem do ciclo de políticas é baseada numa

³ A teoria estadocêntrica percebe o estado como o centro do processo de formulação e definição das políticas (OLIVEIRA, 2016).

perspectiva pós-estrutural, criada pelos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe em um estudo acerca da implementação de um currículo nacional na Inglaterra e no País de Gales. Em entrevista à Avellar (2016), Stephen Ball esclarece que o ciclo de políticas é um método, logo um recurso heurístico que pode ser utilizado nas análises e discussões a respeito das políticas educacionais.

Na tentativa de significar a política como algo contingente, permeado por dimensões contextuais e influências de nível nacional e internacional, a abordagem do ciclo de políticas apresenta um ciclo contínuo, composto por cinco contextos: o contexto da influência, o contexto da produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Tais contextos são interrelacionados e não seguem uma ordem linear ou hierárquica, e referem-se individualmente a arenas, sujeitos, embates e disputas em torno da política. Mediante a isso, se faz necessário explicitar, mesmo que sinteticamente, as proposições desses contextos (MAINARDES, 2006; 2018).

Desse modo, no contexto de influência, “grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p. 51). Essas influências ocorrem nacional e internacionalmente por meio de palestras, conferências, livros e entre outros. Por sua vez, o contexto da produção do texto, refere-se à produção dos discursos, notas oficiais e pronunciamentos formais.

No contexto da prática, são focalizadas as instâncias nas quais as políticas são colocadas em ação. Os atores sociais são entendidos como intérpretes e tradutores da política, pois entende-se que a política não é simplesmente implementada nas instituições (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Os autores valem-se de Roland Barthes para comparar o nível de liberdade de atuação apresentados nos textos polí-

ticos, acreditando que existem dois tipos de textos: *writerly* e *readerly*. Em síntese, os textos *writerly* são textos que viabilizam que o leitor haja como um coautor, isto é, incentivam a interpretação criativa da política no contexto da prática. Em oposição a essa ideia, os textos *readerly* são textos mais prescritivos e mandatórios, dificultando assim o processo de gerar sentidos sobre os textos políticos pelos sujeitos que a atuam em seu cotidiano.

Nos dois últimos contextos dos ciclos, o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política, é posto em discussão, respectivamente, os efeitos de determinadas políticas no que tange a acessibilidade, permanência e aumento das desigualdades sociais criadas pela atuação das políticas em diferentes contextos e as estratégias políticas que são pensadas para atuar contra esses efeitos negativos. Stephen Ball, em entrevista à Avellar (2016, p. 306), aponta que esses “contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser ‘aninhados’ uns dentro dos outros”. Mediante a essas discussões, pode-se considerar que o ciclo de políticas se constitui, para os pesquisadores que o utilizam, como uma forma de perceber e tecer considerações a respeito do cenário político.

As políticas utilizam a gestão como ferramenta de implementação no contexto social. A gestão é responsável por transformar as políticas educacionais em ações práticas concretas, tendo como função organizar e buscar construir alianças, engajando todos os atores na luta por uma educação de qualidade. A gestão é dividida em duas esferas: a gestão educacional e a gestão escolar, que possuem funções e espaços de atuações diferentes. Segundo Vieira (2007), a gestão educacional é responsável por fazer articulações entre as instâncias normativas e executoras, situando-se em uma esfera macro, tendo como funções orientar políticas

e acompanhar cada escola na implementação das políticas. Essa esfera da gestão busca atender às demandas sociais e auxiliar as esferas micro da gestão escolar. De maneira prática, a gestão educacional é constituída nos ambientes dos sistemas de ensino.

A gestão escolar tem como função elaborar e construir na esfera micro um processo pedagógico, que auxilie na manutenção e promoção de uma educação de qualidade. A gestão escolar, em seu contexto prático, se corporifica na atuação de sujeitos que exercem funções administrativas na escola, ou seja, supervisores, coordenadores e principalmente os gestores. Vieira (2007, p. 59) aponta que “parte da dificuldade da gestão diz respeito ao fato dela se situar na esfera das coisas que têm que ser feitas. E o que tem que ser feito nem sempre agrada a todos”. A gestão tem a complicada tarefa de buscar alcançar as metas e de forma simultânea, organizar de modo colaborativo e democrático as opiniões dos sujeitos que nem sempre são tecidas de forma harmoniosa. Os sentidos atribuídos para gestão, tanto na gestão educacional como na gestão escolar, se complementam, de forma que uma necessita da outra para atingir os anseios das políticas educacionais.

Um dos temas mais discutidos no campo da política educacional é a gestão democrática, que se constitui como uma discussão transversal entre a gestão educacional e a gestão escolar. A gestão democrática é referendada legalmente pela Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996. Em corroboração com acepção apresentada no documento, foi promulgado posteriormente, dois Planos Nacionais de Educação (PNE): o PNE de 2001 (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001) e o de 2014 (Lei nº 1305, de 25 de junho de 2014), que abordam em suas metas a gestão democrática como um princípio constitutivo da qualidade da educação brasileira (VIEIRA; VIDAL, 2015).

A Gestão Democrática define que a participação dos profissionais de educação, dos alunos, da comunidade, dos pais, dos conselhos, na elaboração das decisões das demandas da educação é essencial para se fazer uma educação participativa, construída e engajada na formação do indivíduo, onde as responsabilidades não são apenas do gestor, mas de todos os indivíduos inseridos no âmbito educacional.

Considerações finais

Este estudo revelou a importância de se compreender os conceitos de política e gestão educacional, bem como os termos correlatos a eles, mostrando que este conhecimento pode ser essencial para efetivação das políticas públicas no país. Quando encarados com lucidez, estes conceitos podem contribuir diretamente na qualidade da educação, uma vez que gerará discussões mais profundas do papel de cada indivíduo, frente a desigualdade escolar e a luta por uma educação universal.

A revisão e a análise dos conceitos destinados para a política, a política educacional, a gestão educacional e gestão escolar tem profunda ligação com as práticas cotidianas em diversas instâncias educativas. Através destes conceitos é possível despertar o interesse e o conhecimento sobre como se desenvolve o processo de criação e implementação de uma política educacional. Dessa maneira, ajudando não só os envolvidos a compreender os conceitos, mas a possibilidade de desenvolver práticas democráticas.

Referências

ARISTÓTELES. **Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.

AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. Dos (et al). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

MAAR, W. L. **O Que é Política**. Coleção Primeiros Passos. Belo Horizonte: Editora Brasiliense, 1994.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 12, n. 16. ago. 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 186-201, jan./abr. 2018.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**. 2018, v. 23, e230034.

MENDES SEGUNDO, M. D. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o FUNDEF no centro do debate**. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós- graduação em Educação Brasileira, FACE-D-UFC, 2005.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

OLIVEIRA, M. M.; CARVALHO, C. P. de. A implementação de uma política educacional de combate ao fracasso escolar: percepções e ações de agentes implementadores em uma escola municipal no Rio de Janeiro. **Boletim de Análise Político-Institucional**, Brasília: IPEA, n. 1., 2017.

OLIVEIRA, M. B. Podem as escolas produzir política? In: SANTOS, J. M. T.; OLIVEIRA, M. B.; PAZ, S. R. (Orgs.). **Reinvenções do currículo**: sentido e reconfigurações no contexto escolar. Fortaleza: Edições UFC, 2016.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F. de; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Orgs.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora da PUC Goiás. p. 93-99.

SANDER, B. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. **RBPAAE**, v. 23, n. 3, mar. 2011.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. G. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427-466, jul./dez. 2005.

SILVA, Í. B. da.; SILVA, E. F. da. Aspectos históricos dos planos nacionais de educação do Brasil: da década de 30 à de 80. **Holos**, ano 22, maio 2006. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/84/88>>. Acesso em: 26 de abril de 2018.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A constituição do campo da Política Educacional no Brasil como objeto de estudo: revisão de literatura. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, vol. 16, n. 46. 2019.

VIEIRA, S. L. Políticas e gestão da educação básica: revisando conceitos simples. **RBPAAE**, v. 23, n. 1, mar. 2011.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 67, p. 19-38, 1 jan. 2015.

O Programa Mais Alfabetização na realidade de Maceió – Alagoas¹

Alana Laís de Araújo Almeida Silva

Erick Rodrigues da Rocha

Givanildo da Silva

Introdução

As políticas educacionais são implementadas para garantir o direito de todos os cidadãos ao acesso à educação, de modo que o processo de alfabetização vem sendo problematizado com o passar do tempo, em virtude das descontinuidades das políticas governamentais implementadas pelos governos, comprometendo, assim, o processo educativo (VIÉDES; ARANDA; SANTOS, 2019).

O objeto de estudo nesta pesquisa foi o Programa Mais Alfabetização (PMAILFA), que objetiva colaborar com a alfabetização de crianças do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, por intermédio de um assistente em um trabalho junto ao professor regente, contribuindo com competências de leitura, de escrita e de Matemática com os estudantes. A carga horária pode ser distribuída entre 5 (cinco) a 10 (dez) horas semanais por turmas, com a finalidade de que o processo de alfabetização seja fortalecido nos dois primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental.

O objetivo da pesquisa foi perceber a organização e os desafios do Programa Mais Alfabetização no contexto

¹ Este trabalho foi publicado, de forma ampliada, na revista *Exitus* v. 11, em 2021.

de uma escola pública de Maceió, no Estado de Alagoas. A questão norteadora que permeou o estudo foi: até que ponto a política do PMALFA pode efetivar uma alfabetização que atenda aos avanços científicos na área e como os envolvidos (professores, assistentes, coordenadores pedagógicos) na escola compreendem esse movimento?

A metodologia desenvolvida esteve pautada na abordagem qualitativa, considerando que ela responde a questões muito particulares (MINAYO, 1994). O método realizado na pesquisa foi o estudo de caso (YIN, 2010) em uma escola da rede municipal de Maceió, a fim de perceber as nuances do programa no espaço em questão, compreendendo que o estudo de caso apresenta elementos peculiares, mas pode possibilitar reflexões para outros espaços (YIN, 2010). Assim, essa técnica de pesquisa foi a mais adequada para alcançar os objetivos propostos.

A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com a diretora, a coordenadora pedagógica, 4 (quatro) professoras e 2 (duas) assistentes do Programa, lotados na escola pesquisada. As entrevistas foram realizadas individualmente, de acordo com a disponibilidade das participantes para a sua realização, no período de 29 de novembro de 2019 a 24 de janeiro de 2020. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo (AC), tendo como categorias Alfabetização, Programa Mais Alfabetização e Política Nacional de Alfabetização.

Desse modo, o texto está estruturado em duas que se completam, além da introdução e das considerações finais. Na primeira, apresentam-se as diretrizes organizativas do Programa Mais Alfabetização; na segunda parte, analisa-se o Programa Mais Alfabetização por meio das vozes dos participantes da pesquisa.

O Programa Mais Alfabetização: princípios e normativas

De acordo com a Constituição Federal da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), a educação é direito de todos, sendo dever do Estado e da família, assegurar o desenvolvimento do indivíduo em aspectos sociais. No artigo 205, é evidenciado que a educação, “[...]será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). A Constituição Federal de 1988 apresenta os princípios para a educação em seu artigo 14, sinalizando, como dimensões importantes, a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade do ensino; a formação para o trabalho; a promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988).

Embora o inciso primeiro da Constituição Federal vise à erradicação do analfabetismo, o índice de analfabetismo no Brasil tem um aumento constante, devido a fatores econômicos, culturais e sociais. Propondo melhorias para essa problemática, o Ministério da Educação, durante o governo Temer (2016-2018), elaborou o PMALFA, na tentativa de romper com essa realidade, desconsiderando o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa que estava em vigor na política educacional da época.

Dessa forma, o Programa Mais Alfabetização foi constituído pelo Ministério da Educação por meio da portaria n. 142/2018, que tem como finalidade dar um suporte técnico e financeiro às instituições escolares que alfabetizam e ofertam regularmente estudantes matriculados nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. No entanto, o “Programa é inserido em meio a crise do Brasil, perante avaliações externas, de leitura/escrita e baixos índices de alfabetização, principal-

mente no tocante a português e matemática, nas avaliações internacionais, como PISA” (MORAES, 2019, p. 116). O Programa foi instituído em um contexto de avaliações em larga escala, desconsiderando as diferentes realidades e enfatizando o processo de escrita e de leitura como inerentes ao sucesso dos resultados das avaliações.

O PMALFA foi implementado em 2018 e tem como objetivo diminuir os índices de analfabetismo no Brasil, enfatizando o processo de alfabetização a partir do 1º ano ao 2º do Ensino Fundamental das escolas públicas, priorizando exclusivamente, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, a serem reforçadas com o apoio do assistente. Conforme o Ministério de Educação, a promoção precoce para alfabetizar as crianças faz-se necessária devido aos resultados negativos da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), entendendo que é preciso que as crianças desenvolvam mais cedo as competências necessárias para avançar nos demais processos de alfabetização.

O PMALFA é embasado em 10 diretrizes que regem seu funcionamento: fortalecer o processo de alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do atendimento às turmas de 1º e 2º anos; promover a integração com a política educacional da rede de ensino; integrar as atividades ao projeto político-pedagógico da rede e das unidades escolares; viabilizar atendimento diferenciado às unidades escolares vulneráveis; estipular metas do Programa entre o MEC, os entes federados e as unidades escolares participantes; assegurar o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa; promover o acompanhamento sistemático, pelas redes de ensino e gestão escolar, da progressão da aprendizagem dos estudantes regularmente matriculados no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental; estimular a cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios; fortalecer a gestão pedagógi-

ca e administrativa das redes federal, estaduais, distrital e municipais de educação e de suas unidades escolares jurisdicionadas; Avaliar o impacto do Programa na aprendizagem dos estudantes, com o objetivo de gerar evidências para seu aperfeiçoamento (BRASIL, 2018).

Na visão de Moraes (2019), o programa é orientado pela visão neoliberal de educação, afastando-se do plano social para o favorecimento do capital. O PMALFA “seguinto a “lógica” neoliberal, os fundamentos pedagógicos e estruturantes do Programa, baseiam-se em assistencialismo e retirada do Estado de sua função de gestor da educação pública” (MORAES, 2019, p. 117). Assim, “a total ausência de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos e ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades, atestam o predomínio da concepção neoliberal” (MORAES, 2019, p. 118). O PMALFA objetiva colaborar com a alfabetização por intermédio de um assistente em um trabalho junto ao professor regente, desenvolvendo as competências de leitura, de escrita e de Matemática com os estudantes, a fim de que o processo de alfabetização seja fortalecido nos anos iniciais do ensino fundamental. Cada assistente tem oportunidade de auxiliar até 10 turmas, de acordo com a especificidade da escola. Para Moraes (2019, p. 123), “a contratação do assistente de Alfabetização é voluntária numa função que deveria ser feita pelo Estado, em concurso, com professor habilitado para tal função e detentor de saber específico, com remuneração e direitos compatíveis”.

O papel do assistente é importante para o desenvolvimento do Programa, posto que sua função é auxiliar o professor regente com as crianças que possuem uma maior dificuldade de aprendizagem. No entanto, não é estabelecida uma formação na área da educação para atuar como assistente de sala de aula, precarizando o ensino ofertado, desqualificando o papel do profissional que promove a media-

ção do processo de ensino e de aprendizagem no ambiente escolar.

Verifica-se que a desvalorização do profissional da educação pelos órgãos que promovem o programa, não é unicamente na escolha dos profissionais que estão inseridos em sala de aula para dar um apoio, como também na remuneração, na medida em que é pago um valor de R\$300 reais por turmas de dez (10) horas, e R\$150 por turmas de cinco (5) horas. As turmas de dez (10) horas são consideradas turmas vulneráveis, devido aos baixos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por serem localizadas em áreas de difícil acesso, não ter boa estrutura física, entre outros fatores.

Ao analisar a formatação do PMALFA, em contratar profissionais sem possuir formação acadêmica, para exercer o papel de assistente, problematiza-se a concepção do professor alfabetizador, de modo que a alfabetização como processo complexo tem que ser exercida por um profissional capacitado, que possa contribuir diretamente no processo de apropriação da leitura e de escrita. Entretanto:

A alfabetização deve ser período de contato sistêmico e consciente da criança com a leitura e a escrita, intermediada pelo ato crítico de ensinar do professor, com ensino dos conteúdos clássicos escolares, na aquisição das primeiras letras e leituras. Nessa via entendemos ser essa a melhor forma de aprendizado e luta da escola pública democrática e cidadã, por meio da qual haja apropriações pelos estudantes do conhecimento científico, artístico, filosófico, considerando ser a escola o *locus* privilegiado para tais apropriações (MORAES, 2019, p.121).

O PMALFA tem como preceitos promover a integração com a política educacional da rede de ensino, integrar as atividades ao Projeto Político-Pedagógico da rede e das unidades escolares, estipular metas do Programa entre o MEC, os

entes federados e as unidades escolares participantes, bem como assegurar o monitoramento e avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa, além de estimular a cooperação entre União, estados, municípios e Distrito Federal, fortalecendo a gestão pedagógica e administrativa das redes federal, distrital, estaduais e municipais da educação e de suas unidades jurisdicionadas.

Dessa forma, cabe ao Ministério da Educação atuar diretamente no monitoramento e estabelecimento de regras a serem seguidas, disponibilizando todo o aparato para o desenvolvimento e continuidade do programa nas escolas, dando autonomia para cada instituição ofertar capacitação aos profissionais e quais métodos serão utilizados para auxiliar no processo de alfabetização.

Nesse sentido, as Secretarias de Educação são incumbidas de: a) articular as ações do programa com vistas a fortalecer a política de alfabetização da rede; b) colaborar para a qualificação e a capacitação dos assistentes de alfabetização e professores alfabetizadores, em parceria com o MEC; c) planejar e executar as formações no âmbito do programa; d) garantir a aplicação das avaliações nos períodos estabelecidos; e) acompanhar sistematicamente a evolução da aprendizagem dos estudantes das escolas da rede de ensino; f) garantir a realização de processo seletivo simplificado que privilegie a qualificação do assistente de alfabetização (BRASIL, 2018). As unidades escolares ficam responsáveis em executar o projeto, informando ao MEC a seleção dos assistentes e conciliando as atividades com o Projeto Político-Pedagógico da instituição, além de realizar aplicação das avaliações diagnósticas com intuito de verificar a evolução dos alunos participantes do programa.

O Programa Mais Alfabetização na realidade de Maceió-Alagoas

A escola na qual foi feita a presente pesquisa está situada em um bairro periférico da capital alagoana. Possui 12 turmas, com um total de 289 alunos nos turnos matutino e vespertino, ofertando o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. O Programa Mais Alfabetização foi implementado na instituição no ano de 2018, com a finalidade de melhorar os níveis de aprendizagem dos alunos de 1º e 2º anos.

De acordo com a diretora da escola, o programa está ajustado com a BNCC, que objetiva o processo de alfabetização até o 2º ano, em virtude da maioria das escolas públicas só conseguirem alfabetizar a partir do 3º ano, o PMALFA favoreceu o nível de leitura, escrita e Matemática aos 1º e 2º anos Ensino Fundamental.

A visão apresentada sobre o processo de alfabetização até o 2º ano vai de encontro às pesquisas de Soares (2018), quando sinaliza que não há um período específico para o processo de alfabetização. De acordo com Soares (2018), não há como delimitar uma idade certa para iniciar e finalizar o processo de alfabetização, dado que cada aluno tem seu tempo de desenvolvimento individual para o processo de aprendizagem. Ficou evidente, ao analisar os dados coletados, que o PMALFA foi configurado na escola com intuito de sanar as dificuldades recorrentes dos alunos em relação à leitura, à escrita e Matemática. Segundo Morais, “[...] o Programa Mais Alfabetização pauta-se em ação assistencialista da educação, em que fomentos são oferecidos em lugares ‘mais pobres’ e com ‘baixos índices’, com visão de educação hegemônica, de educação unilateral [...]” (MORAES, 2019, p. 118).

Na visão da diretora, o programa objetiva “acompanhar, apoiar, orientar o professor e o assistente de alfabetização; lançar e atualizar os dados do programa no sistema”

(DIRETORA DA ESCOLA). Para a professora 4 (quatro), o programa tem o intuito de “auxiliar o trabalho do professor alfabetizador, para fins de aquisição de competências de leitura, escrita e matemática para os estudantes” (PROFESSORA 4). Assim sendo, o programa tem finalidade de auxílio, para dar suporte às competências básicas propostas.

De acordo com a professora 3 (três), no desenvolvimento das atividades, na sala de aula, o assistente fica com um grupo mais avançado, a fim de que ela possa dar uma assistência maior aos alunos que possuem uma maior dificuldade no processo de alfabetização, para que eles consigam acompanhar os demais alunos que estão em um nível mais avançado. Foi possível perceber, por meio dos depoimentos das professoras 3 (três) e 4 (quatro), que a vivência do programa na escola possibilitou o desenvolvimento de atividades com os estudantes para que os níveis de alfabetização, em suas respectivas turmas, se equiparassem, mesmo compreendendo que cada aluno tem seu ritmo no processo de aprendizagem.

É importante ressaltar que os desafios vivenciados pela escola para a concretização do Programa estão divididos em dois pontos: um referente à estrutura física, sendo que, quando questionado, o assistente 1 (um) afirmou que os “[...] desafios com alunos eu não tenho. Mas, com a estrutura da escola, é a prefeitura repassar, eu acho que a gente tem que trabalhar com pouca coisa e dar mais de si [...]” (ASSISTENTE 1). O outro desafio é referente à formação dos assistentes que são selecionados para atuar com as crianças. Para a assistente 2 (dois):

São vários, para mim que fazia tanto tempo que não trabalhava com crianças foi um desafio maior, porque criança requer mais aproximação, um tempo maior próximo a eles e alfabetização é uma coisa que não é pra todo mundo. O Programa Mais Alfabetiza-

ção eu fico muito triste porque ele foi aberto à pessoas que não tem nada a ver com campo da educação. Esse foi o maior erro, abrir para todas as áreas, porque para alfabetizar e a pessoa que está em processo de alfabetização e aquisição de leitura e a escrita é necessário que seja uma pessoa que tenha conhecimento justamente esse preparo para poder ensinar (ASSISTENTE 2).

Como é possível perceber nos depoimentos dos assistentes, a estrutura física do local e a falta de materiais didáticos, são aspectos que influenciam diretamente no processo de ensino e de aprendizagem. Por outro lado, a qualificação desses assistentes é outra problemática visível na seleção desses profissionais, visto que, para Moraes, “na primeira parte do Programa observamos a sua concepção neoliberal, evidenciando a participação dos professores como ação voluntária” (MORAES, 2019, p. 121). E “em um segundo momento o Programa caracteriza, os “atores” envolvidos – e quais suas funções, observando a caracterização da escola como espaço empresarial, com funções de vigilância, supervisão e tecnocracia [...]” (MORAES, 2019, p. 121). Em outras palavras, a desvalorização e os desafios do docente ao colocar um assistente “não qualificado” para realizar o auxílio, evidenciam a falta de legitimidade na qualidade desse processo.

Nesse contexto, é possível afirmar que os assistentes selecionados para atuar no processo de alfabetização das crianças não estão preparados e não obtêm nenhuma especialização na área da educação. A prática de contribuir com a alfabetização das crianças é uma dimensão complexa, visto que o processo é complexo (SOARES, 2018) e multidimensional, o qual requer conhecimentos e habilidades específicas, situação que os assistentes, pela falta de formação, não conseguem obter. Sobre o papel dos assistentes, a professora 2 (dois) ressaltou:

[...] dá um auxílio realmente aos alunos, né? E ao professor pra dar esse desenvolvimento às crianças para que eles possam desenvolver melhor. Esse acredito que seja o papel do assistente. Mas, eles não são preparados, no caso eu falo é da minha situação, que eu vejo assim outros assistentes de colegas eu vejo que tem uma desenvoltura uma preparação, não sei se buscam ou se realmente são capacitados pra isso. Mas, no meu caso realmente não vejo essa capacitação, essa desenvoltura na sala pra tratar com os meninos (PROFESSORA 2).

Percebe-se que a relação com o assistente é relativamente desconfortável, visto que esse assistente não tem uma preparação e qualificação para exercer esse papel. No que diz respeito à capacitação do assistente, e levando em conta o depoimento da professora 2 (dois), demonstrou-se que a SEMED, órgão responsável pela capacitação do profissional, não estava preparando os assistentes para a realidade da sala de aula, considerando que profissionais com o notório saber não dispõem de competências e habilidades equivalentes para a prática docente.

A coordenadora pedagógica destacou que a seleção dos assistentes foi feita pela Secretaria Municipal de Educação e que “a gente não sabe qual foi o critério que eles fizeram. Uma prova de conhecimentos gerais e de dependente creio eu, independente de qual curso tenha, né?” (COORDENADORA PEDAGÓGICA). Nota-se que o modo como esses profissionais foram selecionados, reflete a qualidade do processo elaborado pelos professores, influenciando diretamente na aprendizagem dos alunos. A formação específica em Pedagogia seria um item importante para contribuir com o processo de seleção dos assistentes, bem como para o direcionamento das práticas educativas. Nessa perspectiva, o programa favorece a precarização do docente, como Moraes sinaliza:

A discussão acerca da precarização docente, contida no Programa Mais Alfabetização, parte da forma como é vista a formação continuada dos professores do 1º e 2º anos e sua participação no Programa, princípios esses que parecem não levar em conta ação do trabalho e formação continuada como ação reflexiva e crítica do trabalho a ser desenvolvido mediante a alfabetização nas salas de aula (MORAES, 2019, p. 121).

Nas diretrizes do Programa, não há nenhuma referência acerca da formação continuada dos profissionais da educação e dos assistentes que lidam diretamente com o processo de ensino e de aprendizagem das crianças. Reflete-se que a concepção posta no PMAILFA não valoriza a formação continuada como dimensão do aperfeiçoamento do docente e de sua ressignificação para uma melhoria da *práxis*, desconsiderando que o processo de aprendizagem é contínuo em qualquer idade e, para que os profissionais da educação consigam adaptar-se às mudanças sociais, culturais, tecnológicas, é preciso que se aprimorem, posto que essas mudanças são dinâmicas e influenciam diretamente no cotidiano das salas de aula, assim como os professores precisam estar preparados para o aperfeiçoamento da prática docente. Moraes (2019) defende que a educação é um processo dialético, em contrução, de ensino e de aprendizagem, que faz parte da história do ser humano, e esses processos são importantes para a concretização de saberes e práticas docentes.

Em relação à atuação dos assistentes, a sua formação e a sua experiência, são aspectos importantes para o êxito das atividades com os alunos. Quando questionados sobre a sua formação e experiência de atuação profissional, o assistente 1 (um) informou que atua “[...] há dois anos, eu sou formado em inglês e já atuei dois anos, não, nessa escola, em escola particular” (ASSISTENTE 1). Já a assistente 2 (dois) tem “formação em magistério, e já atuo na educação há 20

anos” (ASSISTENTE 2). Ao relatar a carga horária cumprida na escola, o assistente 1 (um) descreveu que “atualmente, é das 7 às 11, porque, como eu tenho outra escola, eu fico meio horário na outra escola... na outra escola, eu trabalho como professor de inglês infantil” (ASSISTENTE 1). A assistente 2 (dois) afirmou que “É... eu atendo a duas turmas. A carga horária são (sic) 20 horas, sendo divididas 10 horas nesta escola e 10 horas em outra, aqui com uma turma de 10 horas e lá com duas turmas de 5 horas cada” (ASSISTENTE 2).

Nesse sentido, a remuneração recebida para atuação é irrisória, mostrando, assim, a desvalorização desses profissionais, uma vez que o assistente 1 (um) afirmou receber “atualmente são os R\$ 300,00 reais que são a carga horária de 20 horas” (ASSISTENTE 1). A assistente 2 (dois) confirmou esse valor, salientando receber “R\$ 300 reais por turma” (ASSISTENTE 2). Desse modo, Moraes problematiza a contratação, a remuneração desses assistentes, afirmando que

[...] a contratação do Assistente de Alfabetização é voluntária numa função que deveria ser efetivada pelo Estado, em concurso, com professor habilitado para tal função e detentor de saber específico, com remuneração e direitos compatíveis. Porém, totalmente na contramão da legislação que permite tal exploração, ocorre a expropriação do trabalho docente, sem garantir-lhe o mínimo previsto na constituição e nas leis trabalhistas, mostrando total desserviço ao conjunto da classe trabalhadora [...] (MORAES, 2019, p. 123).

As questões levantadas por Moraes e os assistentes mostram o descaso com a educação pública e com a profissão docente, uma vez que o Estado, por meio de seus programas, fomenta, em seus editais, que, para ser um alfabetizador, não é necessário ter uma formação específica, basta ter noções básicas sobre o sistema de escrita alfabética, valori-

zando o notório saber, desconsiderando que profissionais desqualificados influenciam diretamente a aprendizagem do aluno.

A compreensão de alfabetização sobreposta pelo Programa não atende as necessidades reais da educação pública, uma vez que o Programa entende que alfabetizar é meramente o procedimento da aquisição do sistema de escrita alfabética, desrespeitando o processo complexo da alfabetização, no qual, sozinha, a criança não é capaz de desenvolver com eficiência o processo de aprendizagem da língua escrita. Para Soares (2018), a alfabetização é apenas uma das facetas de aprendizagem da língua escrita, tendo em vista que a criança alfabetizada e letrada não precisa apenas saber ler e escrever, mas também compreende habilidades básicas de leitura e escrita, que possibilitam a sua autonomia de compreender, interpretar e criar textos, ou seja, a alfabetização é uma habilidade importante, mas não é suficiente.

No que concerne ao planejamento das aulas lecionadas pelo professor assistente, conforme a direção, elas são organizadas pela professora regente e a coordenação e executadas pelo auxiliar. Em contrapartida, as professoras relatam que não há um planejamento, uma vez que a falta de compatibilidade nos horários dificulta a execução do planejamento e resulta na improvisação das atividades da semana.

Segundo a professora 2 (dois), “o planejamento é muito conturbado, porque é... Não existe esse planejamento na realidade, né? É realmente fora do contexto do planejamento, do que é ideal ou o que deveria ser um planejamento” (PROFESSORA 2). Desse modo, “planejar significa entrever uma forma possível e desejável. Se não há planejamento, corre-se o risco de se desperdiçarem oportunidades muito interessantes” (VASCONCELLOS, 2002, p. 148). Para os assistentes, o planejamento é feito por meio de uma conversa, na qual é dado um *feedback* ao professor regente e, a partir

das conclusões, é feito um direcionamento para as próximas etapas. Dos assistentes entrevistados, apenas o assistente 2 (dois) faz o planejamento com a coordenação da escola, sendo assim, verifica-se que a falta de planejamento influencia na prática e execução das atividades.

Sabe-se que o planejamento é fundamental para que o professor possa ter um direcionamento do que vai ser abordado no dia da aula, das atividades que serão aplicadas, pois, sem ele, a execução da aula torna-se desorganizada, levando ao desestímulo tanto do aluno quanto do docente, além de intervir no processo de alfabetização. Para o assistente 1 (um):

Meu planejamento, eu converso com a professora, ela repassa pra mim as dificuldades que eles estão e o que eles têm que aprender ainda. Aí a gente conversa, a gente repassa um para o outro pra ver o que poderemos fazer e, na sala de aula, pratica. Feito um dia na semana na terça ou na quinta [...] (ASSITENTE 1).

Em concordância com o manual operacional do sistema de orientação pedagógica e de monitoramento do Programa, é responsabilidade do professor o planejamento e a articulação do Programa em sala de aula (BRASIL, 2018). Noutras palavras, “o referido documento destaca ser o professor alfabetizador responsável pela supervisão do trabalho do assistente de alfabetização e pela interação do programa com Projeto Político Pedagógico da escola” (VIÉDES; ARANDA; SANTOS, 2018, p.5). O planejamento deveria ser realizado de forma conjunta professor/assistente, sendo articulado com Projeto Político-Pedagógico da escola, visando melhorias nas atividades elaboradas e no processo de aprendizagem dos alunos, visto que “não planejar pode implicar perder possibilidades de melhores caminhos, perder pontos de entrada significativos” (VASCONCELLOS, 2002, p. 148).

O Programa Mais Alfabetização é avaliado pelos participantes com pontos positivos e negativos, que serviram para

melhorar o desempenho e o fortalecimento do processo de alfabetização, de modo que, no geral, um ponto em comum é que todos concordam, de forma unânime, que a presença de um auxiliar ajudou ao professor regente em suas práticas educativas em sala de aula. Sobre isso, a coordenadora afirma: “o ponto positivo é quando realmente chega o assistente. né? Dá uma... O professor titular tem mais condições de trabalhar com o grupo que precisa de mais atenção, porque com 20-25 alunos em uma sala é muito complicado [...]” (COORDENADORA). Para a professora 2 (dois), “os positivos é que eu acho que o objetivo seria realmente de ajudar o aluno. Mas, a gente não tem um conhecimento a fundo desse programa e as pessoas que vêm, algumas não são preparadas, então esse é um ponto negativo [...]” (PROFESSORA 2).

No que diz respeito aos pontos negativos, há uma série de pontuações apresentadas pelos entrevistados; em uma delas, a professora 2 (dois) abordou o despreparo dos docentes para receber os assistentes e sobre como funciona o Programa, relatando que não há uma preparação da Secretaria Municipal de Educação para apresentá-lo à instituição e não houve uma capacitação dos professores alfabetizadores, posto que é de responsabilidade da SEMED prestar informações relativas à execução do Programa e realizar o acompanhamento pedagógico das unidades escolares. Outro ponto negativo é o valor pago aos assistentes, a professora 1 (um) deixou claro que o “[...] valor, eu acho muito irrisório que se paga a um auxiliar, que isso leva em algumas pessoas, não é o caso da pessoa que está aqui na escola comigo, mas em algumas pessoas pode levar a uma falta de estímulo, né? [...]” (PROFESSORA 1), sendo constado esse mesmo aspecto no depoimento da coordenadora ao destacar que “[...] então acredito que o negativo, seria o valor que eu acho irrisório [...]” (COORDENADORA PEDAGÓGICA). Em outros termos, esses profissionais não são valorizados para que desenvol-

vam suas habilidades com eficácia e qualidade, visto que não recebem nem auxílio mínimo para sua manutenção na escola como vale transporte e alimentação.

Ao analisar as entrevistas, outro ponto evidente é a formação desses profissionais, uma vez que não são qualificados para exercer o trabalho de assistente. A coordenadora evidenciou esse *déficit*, ressaltando que seria necessário realizar “uma seleção mais dentro da área mesmo, que eu sei que o assistente não vai dar aula, ele não é professor, né? Não assume a turma, porém ele teria que ter um mínimo de psicologia, de didática, alguma coisa relacionada à sala de aula [...]” (COORDENADORA PEDAGÓGICA). A formação pedagógica com ênfase em elementos da Didática, possibilita um olhar mais denso sobre os processos de ensino e de aprendizagem, salientando a relevância dos aspectos complexos que envolvem a alfabetização. No âmbito da política de alfabetização, posta pelo Programa, percebe-se que não há uma preocupação com a formação dos assistentes e como a sua atuação pode impactar no acompanhamento dos estudantes.

Considerações finais

A construção de políticas educacionais visa à melhoria na qualidade da educação. Nesse cenário, uma problemática presente é a descontinuidade dos processos estabelecidos, visto que cabe “ressaltar, que o que se tem verificado é o dimensionamento de um programa para outro, assinalando a ausência de um encerramento oficial por parte do governo sobre esses com aplicação da lógica da descontinuidade” (VIÉDES; ARANDA; SANTOS, 2018, p.2). Torna-se cada vez mais complexo desenvolver uma política que supra as necessidades, haja vista que a descontinuidade das políticas educacionais é visível e afeta diretamente a sua execução, avaliação e continuidade.

A implementação da Política Nacional de Alfabetização e suas diretrizes desvaloriza toda a trajetória e os esforços dos profissionais da educação e das políticas públicas desenvolvidas em governos anteriores, bem como seus progressos, evidenciando meramente problemas relacionados à leitura e à escrita, simplificando a aprendizagem à prática de repetições de técnicas, descartando fatores culturais, sociais, econômicos, psicossociais que também estão envolvidos na aprendizagem, além de antecipar o processo de alfabetização, desrespeitando as particularidades das crianças no desenvolvimento de aquisição e na construção de conhecimentos.

As rupturas das políticas públicas ao longo da história resultam em aspectos negativos para o campo da educação, tendo uma forte marca os índices de analfabetismo no país, dados que afetam a rede de ensino público, estabelecendo um desequilíbrio nas políticas, prejudicando a organização de toda a comunidade escolar, os processos organizativos e evidenciando a descontinuidade de questões teóricas de ensino e de aprendizagem, desconsiderando os avanços e limitando o processo de alfabetização, como é o caso do Programa Mais Alfabetização. É imprescindível que as políticas sejam concretizadas em uma perspectiva de continuidade, mesmo as de governo, com a finalidade de não existir rupturas nas políticas educacionais, de modo que o processo de alfabetização seja contínuo e processual.

Acercas da existência do Programa Mais Alfabetização, é possível perceber, por meio das vozes dos participantes, que a concepção posta vai de encontro à defesa de uma formação continuada dos profissionais da educação, bem como assume a desvalorização docente através da precarização de contrato dos assistentes, afirmando uma concepção mínima de educação, sendo respaldada pelas políticas de cunho neoliberais. Outro aspecto que cabe sinalizar é a limitação

na compreensão do processo de alfabetização, estando imbuído em um paradigma simplório atrelado apenas à codificação e à decodificação das palavras.

É fundamental a construção de uma escola pública que atenda as necessidades reais dos estudantes e dos profissionais da educação, fomentando a formação continuada dos professores, agregando conhecimento e possibilitando a construção de um espaço participativo em busca de uma educação pública de qualidade para todos os envolvidos. Esse espaço necessita de políticas democráticas, com a finalidade que os agentes sociais possam envolver-se e contribuir na construção social do espaço escolar.

No entanto, cabe ressaltar que, para alcançar uma qualidade na execução das políticas educacionais, faz-se necessária a existência de políticas com a perspectiva de continuidade. É preciso considerar todos os sujeitos envolvidos na realidade escolar, de modo que sua base evidencie o cotidiano e possibilite um processo contínuo, de acordo com as carências vigentes da escola, tornando o “chão” da escola pública um espaço inclusivo, democrático, laico e que atenda às necessidades do público atendido. Eis, portanto, o desafio!

Referências

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

BRASIL. **Portaria n. 142 de 22 de fevereiro de 2018**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Programa Mais Alfabetização. **CAEDDIGITAL.NET**, Brasil. Disponível em: <<https://maisalfabetizacao.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>>. Acesso em: 9 jun. de 2020.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, A. C. A. Análise do programa mais alfabetização e precarização na formação e trabalho docente. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, v.5, n.1, p. 109-126, jan./jun., 2019.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. Libertad, São Paulo, 2002.

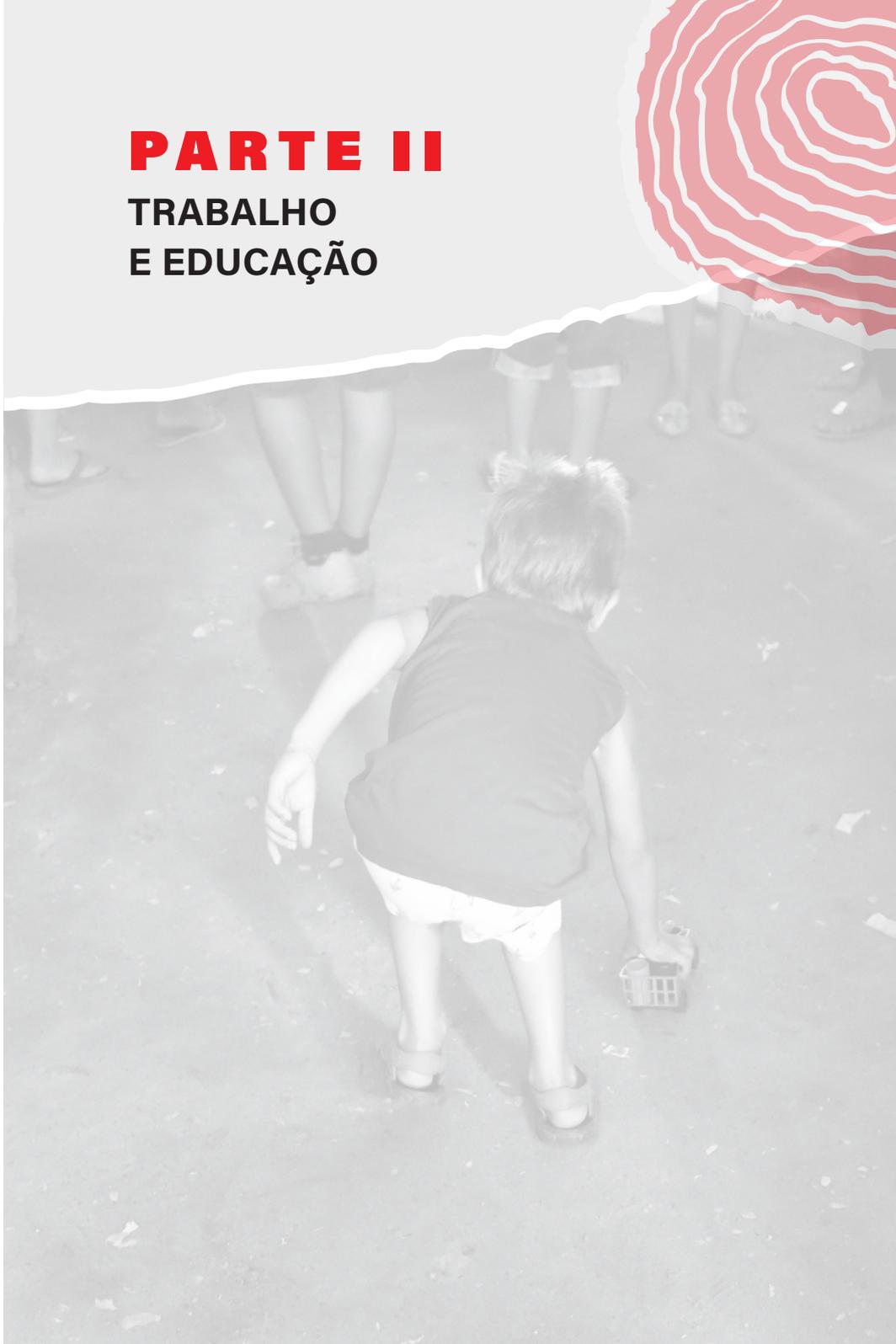
VIEDES, S. C. A.; SOUSA, S. N.; ARANDA, M. A. M. A concepção de alfabetização em programas federais: tensões e (in)certezas da Política Nacional De Alfabetização (2016-2019). **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 4, n. 8, jul./dez. 2019.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução: Ana Thorell; revisão: Cláudio Damacena. Porto Alegre: Bookman, 2010.



PARTE II

TRABALHO E EDUCAÇÃO





Extensão universitária em contexto pandêmico: o quadro virtual “Fala Camaradas” como instrumento de criticidade

Ana Paula de Freitas

Jociene Araújo Lima

Emanuela Rútila Monteiro Chaves

Introdução

O contexto pandêmico iniciado no Brasil em março de 2020, ocasionado pela *Covid-19*, resultou em mudanças significativas no cenário educacional impondo às instituições escolares de educação básica e de Ensino Superior, o ensino remoto, permeado por dificuldades no que se refere ao acesso das tecnologias necessárias para a manutenção das atividades nesse formato.

Esta conjuntura vem demandando da comunidade universitária uma readequação do modo de ensino, bem como da rotina necessária para que seja possível e viável, mantê-lo de forma a atender, de modo minimamente inclusivo, todos os estudantes com qualidade. Ao passo que as universidades sofrem diversos ataques advindos do governo federal que negligenciam a ciência produzida, em boa parte por essas instituições, e se posiciona contrariamente a formação de estudantes críticos e socialmente ativos, os projetos e programas universitários permanecem realizando atividades objetivando a construção do conhecimento em tempos de crise pandêmica do capital. Assim, “diante

de uma ameaça à vida da magnitude dessa pandemia, a universidade produz – e deve produzir – estudos e pesquisas que busquem a superação desta crise e concentrem todos os seus esforços na defesa da vida” (COLEMARX, 2020, p.7).

Dessa forma, o projeto de extensão “UERN vai à escola: formação e resistência coletiva”, pertencente ao Departamento de Educação (DE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), permaneceu ativo, adaptando-se ao modelo remoto, adequando suas demandas para o formato *online* por meio das redes sociais e sites como *Instagram*, *Facebook* e *Youtube*. O destaque das ações do projeto aconteceu no *Instagram*, que possui uma gama de quadros relacionados a diferentes eixos da educação, produzidos a partir de pesquisas e estudos com aporte teórico. O projeto proporciona a comunidade externa informações e conhecimentos sobre educação, sobretudo, como esse campo encontra-se atualmente em meio aos sucateamentos do governo. Assim, se dá o surgimento do quadro “Fala Camaradas”, que propõe análises críticas sobre temas polêmicos e atuais. O quadro virtual “Fala Camaradas” surgiu em meados de maio de 2020, no contexto de adaptação para o formato remoto com o início da pandemia, atrelado a retomada da linha “Trabalho e Educação”, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade (GEPEES), que se encontrava inativa desde a aposentadoria do seu último membro.

Nesse contexto, com a aprovação de novos docentes em concurso público para a Faculdade de Educação, Campus Central (FE/ UERN), houve a possibilidade da reativação da linha de pesquisa e retomada de estudos, pesquisas e atividades dentro desta. Para reativar a referida linha, que daria início ao subprojeto “Trabalho e Educação”, dentro do projeto “UERN vai à Escola”, foi organizada uma *live* em maio de 2020, transmitida pelo canal do projeto no *Youtube* com o

Professor Dr. Ivo Tonet, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que teve como tema “Crise estrutural do capital e o futuro da educação”. A *live* foi mediada pela professora Dra. Emanuela Monteiro, coordenadora do subprojeto acima citado e do quadro Fala Camaradas. Tivemos um grande engajamento por parte do público, ressaltando que esta foi a primeira *live* transmitida no canal do projeto, que conta atualmente com mais de 1.200 visualizações, marcando o início de uma série de outras atividades realizadas no canal em caráter remoto.

Referencial teórico

O quadro conta com posters semanais, que estimulam o senso crítico e de liberdade de expressão que o quadro propõe. Através das postagens, vem permitido uma participação mais ativa do público por meio de complementos adicionais aos pôsteres, para o *story* no *Instagram* do projeto. O quadro conta também com o “Dica Camarada” que se trata de uma dica de aparato teórico, artístico e cultural, que engloba dicas de livros, poemas, filmes, documentários, músicas e etc, sempre vinculado ao tema das postagens da semana. A dica vem como um complemento da postagem realizada no *feed*.

Dentre essas postagens, abordamos diversos assuntos relevantes a serem discutidos. Dentre eles, uma das postagens realizadas em novo formato, que trouxe um engajamento expressivo do público por meio dos comentários, foi o pôster: “Porque um beijo incomoda tanto?”, publicado no dia 09 de fevereiro de 2021. Na referida postagem, realizamos uma discussão sobre uma grande parcela da sociedade que, nos dias atuais, ainda permanece com ideias e ações preconceituosas e homofóbicas, no que se refere a comunidade LGBTQ+. Para além disso, também damos enfoque ao discurso propagado pelo atual presidente Jair Bolsonaro,

que vem influenciando a população a aderir esses mesmos ideais neoconservadores e de extrema direita. O pôster objetivou trazer uma discussão sobre os motivos pelos quais o beijo gay ocorrido no BBB 2021 ter gerado tanto incômodo e desconforto nos brasileiros. Autores como Silva (2007) afirmam que o Brasil é o país que mais mata por homofobia no mundo. Segundo Santos e Krawczak (2019), dados divulgados pela Secretaria de Direitos Humanos – hoje Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos – apontaram cerca de 3.084 denúncias de agressões de diversos tipos relacionadas à população LGBTQ+, no disque 100, envolvendo 4.851 vítimas.

Outro assunto recente também discutido pelo quadro foi “O novo decreto estadual e a reabertura das escolas do RN: atentado contra a vida!”, em que foi discutido o decreto que autorizava o retorno das atividades presenciais nas escolas em meio da segunda onda da *Covid-19*, com mais de 82 mil mortes no país, mostrando o descaso e atentado à vida de várias crianças e professores. Entre muitos comentários que o pôster obteve, todos repudiavam a volta às aulas e a forma como o governo vem se posicionando no momento crítico que estamos vivendo.

Recentemente, entrou em pauta no Congresso Nacional, o PL nº 5.595/2020, idealizado pelas deputadas Paula Belmonte (Cidadania), Adriana Ventura (Novo), Aline Sleutjes (PSL), tendo como relatora a deputada Joice Hasselmann (PSL). O projeto de lei, elaborado por representantes políticos de extrema direita, considera a educação enquanto serviço essencial em contexto pandêmico. Essa questão abre um leque de discussões, ao passo que o Brasil se encontra como um dos países em situação mais crítica na pandemia e o isolamento social se faz cada vez mais necessário para combater o vírus. Aparentando ser um ato de reconhecimento para a educação (LEHER, 2021), o PL sugere a rea-

bertura das escolas sem a garantia de vacinas para todos os trabalhadores das escolas e também para os estudantes. As deputadas fundamentam o projeto em estudos e pesquisas que não se adequam com a realidade vivida no Brasil.

A primeira delas, realizada nos Estados Unidos, aponta dados acerca da transmissão doméstica, sem relação nenhuma com a transmissão em ambiente escolar, é importante evidenciar que o contexto dos EUA se diferencia do Brasil em diversos aspectos, a começar pela grande quantidade de vacinados. Para além desse estudo, as deputadas também demonstram resultados de uma pesquisa realizada em São Paulo, que se volta para o ambiente escolar, entretanto, os dados são dos meses de outubro e novembro de 2020, e nesse tempo, o país ainda não sentia de forma significativa os efeitos da segunda onda da *Covid-19* em comparação ao ano de 2021. Leher (2021) assevera que essa estratégia de apoio em pesquisas sem resultados que contribuem para solucionar as consequências trazidas pela pandemia ao Brasil, é um meio de camuflar os ideais negacionistas que permeiam as ideias propostas pelos políticos aliados ao presidente Jair Bolsonaro.

É importante ressaltarmos a significativa interação do público com as postagens do quadro por meio de comentários e compartilhamentos, os seguidores, motivados pelas temáticas trazidas, expõem suas opiniões acerca dos assuntos. Em uma certa ocasião, uma das postagens despertou interesse de um graduando para compor um estudo que estava desenvolvendo, possibilitando uma entrevista com a bolsista elaboradora da postagem, oportunizando divulgar o nome do projeto e o quadro. Em pouco mais de um ano de existência, o “Fala Camaradas” tornou-se um dos quadros com mais acessos no *Instagram* do projeto e vem trazendo visibilidade para o UERN vai à Escola, criando laços com

outras instituições através da participação de professores e da realização de atividades remotas.

Resultados e discussões

É preciso contextualizar que o Projeto de Extensão do qual o quadro “Fala Camaradas” faz parte, inicialmente denominado ‘UERN vai à escola: formação e acompanhamento da Gestão Escolar’, surgiu em um formato presencial, e tinha como objetivo inicial realizar visitas formativas e de acompanhamento de gestão em unidades escolares do município de Mossoró (RN). O Projeto organizava-se em 6 módulos de formação e atuação: I-Concepções e Dimensões da Gestão Escolar; II-Normas, documentos e planejamento na Escola: uma construção coletiva e necessária; III-Uso pedagógico dos resultados das avaliações externas: quando os números podem ajudar a pensar; IV- Os parceiros da gestão da escola: desafios para pensar e agir no coletivo; V – Formação de professores e currículo, e; VI – Organização de eventos. Contudo, em decorrência da pandemia, surgiu a necessidade de dar continuidade as atividades de forma remota, adequando seus objetivos e criando quadros que pudessem ajudar a atingir o objetivo geral do projeto, mesmo em um contexto atípico.

Atualmente, o projeto intitula-se “UERN vai à escola: formação e resistência coletiva” e conta com atualizações em seus objetivos, tendo como objetivo geral executar ações formativas no formato remoto para o público externo e escola pública do município de Mossoró (RN), e como objetivos específicos: fomentar interações que ultrapassem os muros da universidade e alcance local por meio de publicações semanais nas mídias sociais, eventos e formações abertas ao público; oportunizar aos bolsistas formações internas articulando-os às comissões e subprojetos que compõem o

projeto de extensão; desenvolver um conjunto de formações a partir das temáticas dos subprojetos, junto a uma escola rural da cidade de Mossoró (RN); possibilitar a execução das relações entre Ensino, Pesquisa e Extensão, nas ações em desenvolvimento, junto aos bolsistas e professores colaboradores; fortalecer a interação e os laços colaborativos entre a universidade e a escola. É importante considerarmos que:

A atividade extensionista é parte do tripé que fundamenta a universidade pública e se define por ser uma atividade que estabelece uma relação dialógica entre a comunidade universitária e a sociedade externa (...) Em tempos de pandemia, esta relação, mesmo que virtual, é essencial, já que ao mesmo tempo em que leva o conhecimento da comunidade acadêmica à sociedade, dela traz também seu conhecimento, contribuindo para que a ciência e a tecnologia tenham contato com os saberes socialmente produzidos e possam se apropriar da situação real da vida da população brasileira (COLEMARX, 2020, p. 11).

Percebemos que enquanto parte importante da vivência acadêmica, e também meio pelo qual a comunidade estabelece relação com a universidade, existe a necessidade de manter ações de extensão, mesmo com as atividades presenciais suspensas. Em tempos em que as instituições de Ensino Superior públicas sofrem diversos ataques, é de grande relevância a permanência de atividades extensionistas enquanto ato de resistência, compartilhando com a comunidade conhecimentos e informações, que por vezes são negados. Despertar consciência crítica acerca dos acontecimentos atuais permite que a extensão se configure como uma atividade que contribui cada vez mais como a sociedade, bem como para a valorização das instituições públicas de ensino.

Neste contexto, o quadro “Fala Camaradas”, tem como objetivo inicial trazer à tona discussões críticas acerca de

assuntos atuais, abrindo espaço para que o público expresse suas opiniões e debata sobre o assunto proposto. Em seu formato inicial, o quadro apresentava estes assuntos através de vídeos curtos, gravados por professores universitários, sempre relacionado ao assunto da semana que girava em torno de temáticas críticas, atuais e polêmicas. As postagens dos vídeos ocorriam por meio das redes sociais do projeto como o *Instagram* e *Facebook*, e era postado toda semana, nas terças feiras ao meio dia. Vários assuntos de grande relevância foram debatidos neste formato inicial.

Destacamos um dos vídeos mais compartilhados e com um engajamento significativo dos seguidores, intitulado “Racismo Estrutural”, publicado no dia 09 de junho de 2020, em que contamos com a participação do aluno Jackson Fernandes, graduando em História pela UERN. Jackson propôs a discussão sobre o conceito de raça e de que forma ele vem sendo compreendido ao longo do tempo, bem como suas implicações na sociedade. De acordo com o aluno, o racismo, seja aberto ou velado, ceifa milhares de vidas no mundo. Tratar de racismo e entender sobre suas origens, é necessário a todos, especialmente no Brasil, país de tanta diversidade racial. Para o participante, é necessário ter ciência de que vidas negras importam e que pessoas pretas precisam ter seus direitos respeitados, já que inserir pessoas negras dentro das instituições não é garantia de cessar o racismo. Temos atualmente mais 1.700 visualizações deste vídeo, com comentários pertinentes que reforçam a importância de falar sobre a temática.

Outro vídeo do quadro que merece destaque é o da Profa. Telma Gurgel, professora aposentada da UERN e militante do Motim Feminista de Mossoró, com o tema: “Crise política e pandemia”. No vídeo foi exposto que o contexto pandêmico é resultante da crise cíclica própria da dinâmica do capital, esboçando uma tendência ao agravamento dos problemas

sociais. No Brasil, conforme apresenta Telma Gurgel (2020), além do enfrentamento do crescimento diário da epidemia, vivemos em um cenário de “desgoverno”, uma vez que ainda não foi apresentada uma política ou estratégia eficiente para o combate da doença no país. “Assim, temos uma tarefa histórica de ocupar as ruas, as redes e os espaços, a fim de mobilizar a todos sobre a garantia dos nossos direitos” (GURGEL, 2020). Colocando em evidência esses vídeos e partindo das discussões iniciadas por estes materiais, o quadro juntamente ao projeto começou a tomar uma maior proporção.

Mesmo havendo engajamento do público, houve a necessidade de realizar mudanças no que se refere a apresentação de seus assuntos. Em seu novo formato, os vídeos passaram a ser postados a cada 15 dias ao meio dia, nas terças, tendo entre os intervalos dos vídeos a postagem em formato pôster no *feed* no *Instagram*, delimitado em 10 imagens, trazendo em formato escrito e interativo, assuntos de grande relevância, de maneira crítica e fundamentada em teóricos da área. Essa mudança veio em decorrência do contexto vivenciado, onde a pandemia já assolava o Brasil há 6 meses e o número de mortes passava de 159 mil pessoas. Com a pressão imposta pelo presidente Jair Bolsonaro e pelo Ministério da Educação, pautados na justificativa de que as universidades não podiam parar a oferta de educação, foi preciso voltar às aulas no formato de ensino remoto em diversas instituições de Ensino Superior. Esse novo cenário dificultou a disponibilidade dos professores universitários contribuírem com vídeos para a postagem no quadro.

A alta demanda de trabalho exigida aos professores, teve como consequência prejuízos ao quadro, uma vez que os docentes não conseguiam atender nossas solicitações de participação. O documento publicado pela plataforma Nova Escola, revela dados terríveis contra a exaustão docente em tempos de pandemia. O documento lança luz sobre dados de

uma pesquisa realizada pela própria instituição entre de junho e julho de 2020, *on-line* com foco na saúde do educador e reuniu mais de 5 mil respondentes. A referida pesquisa revela que mais 66% dos professores já precisaram se afastar do trabalho por questões de saúde mental, como ansiedade, e depressão em tempo de Pandemia (NOVA ESCOLA, 2020, p. 14). O relatório nos atenta sobre como o ensino remoto vem sendo uma maneira de precarizar o trabalho do professor, explicitando que atualmente, os professores universitários e da rede básica, têm adoecido com excesso de trabalho, além da falta de assessoria. Isso escancara o ideal capitalista de lucrar em cima da exaustiva carga horária e exploração do trabalhador.

Estudos de de Souza *et. al* (2021) aponta que o fazer docente se configura como uma das atividades que sentem o reflexo das movimentações capitalistas, os quais costumam trazer aos trabalhadores prejuízos, sendo um dos principais a perda de direitos conquistados. No que se refere ao contexto atual, percebemos que o trabalho docente sofre com a grande crise econômica instalada no Brasil aprofundada pela pandemia. A precarização desse trabalho ganha enfoque, de modo que esses profissionais sentem os resultados da crise, ao passo que sofrem com a demissões e aumento da carga de trabalho. Além disso, é importante também considerarmos o fato de que, com a adaptação do trabalho docente para o ensino remoto, a residência passa a ser lugar também de trabalho e os desafios de manter a rotina doméstica atrelada a rotina profissional, aumentam a carga depositada nos professores. Esse contexto acaba expondo aspectos da vida pessoal dos professores, como os ambientes de suas casas, seus objetos pessoais, etc. Assim, como o ambiente doméstico se reconfigurou, as redes sociais desses docentes também sido mais um espaço pessoal invadido (NETO, 2020), por ser o único meio de comunicação entre docentes, escola, alunos e seus responsáveis

A precarização do trabalho docente, que já existia anteriormente a pandemia, se aprofunda com o ensino remoto, ao passo que estes profissionais da educação têm sua jornada de trabalho estendida, e necessitam articular suas atividades trabalhistas aos afazeres domésticos, visto que nesse momento o trabalho invade as residências de parte dos profissionais. Para além desses percalços, no contexto atual os professores sofrem com os cortes e demissões em massa, de acordo com COLEMARX (2020, p. 18):

(...) no estado do Rio de Janeiro, várias prefeituras, alegando equilíbrio fiscal, optaram pela demissão ou suspensão de contratos de servidores – 400 em Búzios e, de acordo com o SEPE Costa do Sol, cerca de 900 em São Pedro da Aldeia. Em São Paulo, os professores eventuais, que recebem apenas pelas aulas dadas – já amargam a suspensão da remuneração. Em Porto Alegre, a prefeitura cortou o repasse para escolas conveniadas e colocou 4 mil educadoras em situação de desemprego em plena pandemia.

Nesse sentido, percebemos as dificuldades vivências pela classe docente, que mesmo sofrendo inúmeros ataques, desdobram-se para reinventar suas práticas, objetivando possibilitar uma educação de qualidade em meio a pandemia. Enquanto projeto, sentimos os reflexos da alta demanda de trabalho e desgaste docente, não somente observando os professores que compõem o projeto como também na falta de docentes para contribuir com vídeos para a postagem do “Fala Camaradas”, compartilhando seus conhecimentos e trazendo debates sobre os temas semanais propostos. Resaltamos a necessidade de suporte governamental para os profissionais da educação, num apelo de reconhecimento pela relevância de seu trabalho, que em condições “normais” já é permeado por dificuldades, e em caráter emergencial sofre ainda mais ataques, contando com o aprofundamento da precarização.

Considerações finais

Diante desse percurso, podemos perceber que mesmo passando por vários ajustes quanto a sua estrutura, adequando-se ao contexto social e visando dar continuidade aos trabalhos extensionistas, o quadro “Fala Camaradas” se configura como um espaço de expressão e aprendizado, além de interação e força política. Entretanto, mesmo com os percalços surgidos ao longo do caminho, ocasionados pelas dificuldades geradas pela pandemia, as mudanças no quadro não interferiram em seu objetivo inicial de analisar de maneira crítica temáticas atuais.

Consideramos o quadro como um importante meio de atualização do público às situações ocorridas no âmbito educacional, principalmente no que se refere ao contexto pandêmico, cenário em que diversos ataques à educação, bem como a vida de professores e alunos são feitos por parte de uma política genocida que permeia nosso país. O “Fala Camaradas” possibilita externar materiais produzidos por bolsistas do “UERN vai à escola”, sempre amparadas por aportes teóricos, proporcionando formação para as discentes e ações extensionistas em um momento, em que a universidade não pode, presencialmente, prestar serviços à comunidade externa, mas pode levar ao público externo discussões importantes a fim de contribuir para a luta e o engajamento social.

Referências

BRASIL DE FATO. **A precarização do trabalho docente em tempos de ensino remoto.** 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/09/28/a-precariizacao-do-trabalho-docente-em-tempos-de-ensino-remoto>. Acesso em: jun. 2021.

CRISE política e pandemia. Gravação de Telma Gurgel. Produção do UERN vai à escola. Mossoró: 23 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/CBx89Xm-JxFJ/>. Acesso em: mai. 2021.

COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social:** porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Rio de Janeiro, p. 1-26, abr. 2020. Disponível em: <https://colemarx.educacao.ufrj.br/>. Acesso em: mai. 2021.

COLEMARX. **Universidades Públicas e aulas remotas:** nenhum estudante pode ser excluído. Rio de Janeiro, p. 1-24, jun. 2020. Disponível em: <https://colemarx.educacao.ufrj.br/>. Acesso em: mai. 2021.

CHAVES, E. R. M. Formulário – **Síntese da proposta – SI-GProj.** Projeto de extensão. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2021.

G1. **Brasil é o país que mais mata travestis e transexuais no mundo, diz pesquisa.** G1 –Profissão Repórter, 2017. Disponível em: . Acesso em 9 maio 2017.

LEHER, R. **O PL 5595 e a educação na mira da guerra cultural da extrema direita.** Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2021/04/14/roberto-leher-o-pl-5595-educacao-essencial-aulas-presenciais-guerra-cultural-da-extrema-direita-vacina/>. Acesso em: jun. 2021.

MARINHO, I. C. **UERN vai à escola:** formação e acompanhamento das ações da Gestão Escolar. Projeto de Extensão. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2018.

NOVA ESCOLA. **A situação dos professores no Brasil durante a Pandemia.** 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19385/escola-x-pandemia-estrategias-criativas-que-os-professores-encontraram-para-dar-aulas-a-distancia>. Acesso em: mai. 2021.

RACISMO estrutural. **Gravação de Jackson Fernandes.** Produção de UERN vai à escola. Mossoró: 9 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/CBN-9q9rA-UR/>. Acesso em: mai. 2021.

SANTOS, Juliana Oliveira; KRAWCZAK, Kaoanne Wolf. Brasil, O País Que Mais Mata: Uma Análise Crítica Acerca Da Violência Contra Travestis E Transexuais. **Ciências Criminais & Direitos Humanos**, p. 94.

SOUZA, A.S. *et al.* Precarização do Trabalho Docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. **Ensino Em Perspectivas**, 2(2), 1-23. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975>. Acesso em: jun. 2021.

SILVA, Hélio R. S. **Travestis entre o espelho e a rua**. Rocco Editora, Rio de Janeiro-RJ, 2007.

UERN VAI À ESCOLA. **Por que um beijo incomoda tanto?** Mossoró, 9 fev. 2021. Instagram: @uernvaiaescola. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CLFfMMFru0G/>. Acesso em: mai. 2021.

UERN VAI À ESCOLA. **Novo decreto estadual e a reabertura das escolas do RN: atentado contra a vida!** Mossoró, 27 abr. 2021. Instagram: @uernvaiaescola. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/COLyOgFLFjl/>. Acesso em: mai. 2021.

Educação e formação humana em Antonio Gramsci: considerações sobre os escritos do cárcere

Josefa Jackline Rabelo

Manoel Messias Soares Germano Júnior

Nivia Maria Gadelha Alcântara

Introdução

O presente estudo assume como objetivo examinar a relação entre educação e formação humana em Gramsci, a partir dos escritos do cárcere, no intuito de desvelar as complexas mediações que influenciaram suas formulações teórico-práticas em busca de entender sua visão acerca da gênese e reprodução do ser social, em consonância com o pensamento produzido no campo do marxismo.

Os dados apresentados neste ensaio, são provenientes dos resultados parciais do Projeto de Iniciação Científica (IC) intitulado “Educação e Formação Humana em Antônio Gramsci: um estudo a partir dos Cadernos do Cárcere (1929-1935)”, devidamente cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará – UFC e com o aporte financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), por meio de oferta de bolsas para estudantes de graduação na modalidade IC.

Nesse sentido, produzimos uma revisão bibliográfica da produção teórica de Gramsci anexada à revisão de textos

ilustrativos de teóricos que possuem embasamento nesses estudos, com suporte e fundamentação central na filosofia da práxis de Gramsci e na ontologia marxiano-lukacsiana. Através dessa base, buscamos observar a contribuição dada por Gramsci à questão da educação, refinando essa temática no corpo de sua proposta de formação humana omnilateral.

Face ao exposto, destaca-se o acento dado por Gramsci à questão da escola, refinando essa temática no corpo de sua proposta de formação humana omnilateral. Em outras palavras, pretendemos examinar os elementos fundamentais afetos ao projeto formativo-educativo de Gramsci. Como objetivos mais específicos, buscamos – aprofundar a reflexão sobre os princípios sóciopedagógicos do pensamento gramsciano, apanhando as complexas mediações entre trabalho e educação, inscritas no projeto de formação humana omnilateral; analisar as tentativas de síntese filosófico-política realizadas por Gramsci acerca da função da escola e seu desdobramento na formação das classes subalternas. Assim, procuramos desvelar as complexas mediações que influenciaram as suas formulações teórico-práticas em busca de entender sua visão acerca da gênese e reprodução do ser social, em consonância com o pensamento produzido no campo do marxismo.

Breve biografia de Gramsci

Antonio Francesco Gramsci, nasceu em Ales, 22 de janeiro de 1891 e morreu em Roma, 27 de abril de 1937. foi um filósofo marxista, jornalista, crítico literário, linguista, historiador e político italiano. Escreveu sobre teoria política, sociologia, antropologia, educação. história e linguística. Foi membro-fundador e secretário-geral do Partido Comunista da Itália, e deputado pelo distrito do Vêneto, sendo preso pelo regime fascista de Benito Mussolini. Gramsci é reco-

nhecido por suas obras que escreveu durante o período que ficou preso, conhecidas como escritos do cárcere ou *CADERNOS DO CÁRCERE*, nas quais descreve sobre teoria da hegemonia cultural e como o Estado usa, nas sociedades ocidentais, as instituições culturais para conservar o poder.

O pensador italiano Antonio Gramsci, durante o curto tempo de sua via (1891-1937), exerceu, aguerridamente, atividades como jornalista, crítico literário e político, findando sua vida nos cárceres de Mussolini. Desenvolveu seu pensamento, sua obra e sua militância num período de grandes transformações mundiais: ascensão dos governos totalitários, em especial o Fascismo na Itália, a I Guerra Mundial, a Revolução Russa de 1917, a crise de 1929. Filho de uma Itália recém-unificada, viveu o resultado mais pungente deste processo, a questão meridional, isto é, a grande fenda econômica, social e cultural que se abria entre o Norte industrializado e o Sul predominantemente agrário e atrasado.

Nesse contexto, assiste a recusa e posterior entrada da Itália na I Guerra Mundial e todos os desdobramentos advindos deste fato. Participa do Bienio Rosso (1919-1920), período de efervescência da luta operária italiana. Presencia também a derrota da classe operária diante de um Partido Socialista que lhe abandona a sua própria sorte. Vê no Partido Socialista Italiano – PSI, um partido dividido, mas é também na figura de um novo partido que enxerga possibilidade de educação e elevação cultural e política das classes subalternas.

Deslocando-se da Sardenha para a mais industrializada Turim (1911), Gramsci passa a entender que a luta dos trabalhadores é mais ampla do que simplesmente enfrentar os continentais: o inimigo a ser vencido é o grande capital opressor. Assim, atravessa a experiência de militância do Partido Socialista Italiano para a de um Partido Comunista da Itália. Em Moscou (1922), o militante comunista amadurece suas posições e observa com maior clareza a questão da

luta de classes, da educação e emancipação das massas. Mas é no cárcere (1926-1937), em meio a censuras e privações de toda ordem, superando, na medida de suas condições físicas e emocionais, a sentença de Enio Marcias “devemos impedir esse cérebro de funcionar”, que formula suas teses sobre diversas temáticas que se entrelaçam e se completam numa organicidade própria da dialética gramsciana que aponta para um único caminho: uma nova ordem, a sociabilidade comunista.

A obra gramsciana desenvolve-se em três distintas fases: Escritos Políticos (1910-1926); Cartas do Cárcere (1929-1937); e Cadernos do Cárcere (1929-1935). Esses últimos condensam os escritos de Gramsci mais difundidos e estudados e foram desenvolvidos durante seu aprisionamento pelo regime fascista. Não obstante, conforme atestam Maestri e Candreva (2007), a questão pedagógica perpassa toda a obra de Gramsci, desde o período pré-carcerário (1914-1926), na qual se destaca a educação política das massas, passando pelos Cadernos do Cárcere, em que se percebe a maturidade da reflexão do sardo até as cartas dirigidas aos familiares, nas quais se expressam a preocupação em torno da educação dos filhos e sobrinhos, intimamente imbricada numa preocupação pedagógica com a educação da classe trabalhadora.

A importância do estudo de Gramsci para o marxismo

Como podemos aferir, Gramsci ressurgiu entre nós como um autor marxista que precisa ser reestudado e recuperado das inúmeras distorções de que foi vítima, já que, conforme afirmam alguns dos seus intérpretes, dentre eles, Del Roio (2008), o Gramsci divulgado na academia, nos anos 1970 do século passado, é um autor-militante eminentemente culturalista. Dizendo de outro modo, exibia-se um

Gramsci despolitizado, um Gramsci que deixou de ser o político revolucionário, assumindo, na atualidade, um perfil pragmático e reformista. Essa seria, então, a primeira e a maior de nossas motivações para o estudo de Gramsci: examinar seu arcabouço categorial para além das deformações politicistas a este imputadas.

Mas, para a realização desta empreitada, de natureza, até certo ponto, instigante e crítica, nos encontramos numa encruzilhada acadêmica: se pretendemos analisar, revisar e compreender Gramsci, filiado ao campo do marxismo e da luta revolucionária, em plena justeza com sua história de vida e de militância, precisamos recorrer à produção referente ao campo do autêntico marxismo, que, também sofreu, deliberadamente, distorções e desfigurações.

Demarcando a presença da reflexão sobre a relação teoria-prática, nos programas de graduação e pós-graduação em educação, nosso grupo de pesquisa, vinculado à Faculdade de Educação da UFC, vem tentando acumular estudos sobre a produção teórica de Marx e Engels, passando a debruçar-se, a partir da última metade da década de 1990, sobre o estudo de complexo universo categorial de pensador húngaro Gyorgy Lukács (1976-1981), entendendo que, em sua *Ontologia do Ser Social*, registra-se o esforço desse teórico de recuperar o marxismo de suas apropriações distorcidas, em aproximação indébita com o positivismo, o determinismo econômico, o dogmatismo.

Pudemos entender que, ao empreender o resgate ontológico do marxismo, Lukács elucidou que é o homem como ser social, em sua complexíssima gênese e desenvolvimento, o mais autêntico objeto de pesquisa de Marx. Para Lukács, Marx teria estipulado, para além de qualquer improbabilidade, a essência onto-histórica do homem, fundada no trabalho, pelo qual, o homem transforma o meio natural, cria o novo e se cria como um ser radicalmente novo.

Convém avançar um pouco nossas brevíssimas colocações no terreno da ontologia do ser social para lembrar que, num processo de complexificação contínua e dinâmica, o trabalho põe incessantemente novas necessidades, para cuja resolução, surgem e se desenvolvem os diferentes complexos sociais que configuram a práxis humana. Não descuidra Lukács, nesse contexto, o complexo da religião, afirmando ser o entendimento da religiosidade, ou da necessidade religiosa, de fundamental importância para a compreensão rigorosa das relações entre ontologia e práxis cotidiana.

Um pouco mais aprofundados no estudo de Lukács e no entendimento do marxismo, como uma ontologia, adveio, de forma imperativa, a necessidade de voltarmos ao estudo de Gramsci. Esta intenção não nos parece despropositada, tendo em vista as aproximações que têm sido generosamente traçadas entre esses dois pensadores e militantes do marxismo, precisamente, no que diz respeito à aversão de ambos frente às desvirtuamentos de cunho positivista inscritas na obra de Marx, no curso da história, no quadro da II e da III Internacional, tendo ambos, reconhecidamente, lutado, contra o mecanismo herdado da II Internacional, principalmente após a morte de Lênin, em 1924, conforme atesta Michael Löwy (1990, p. 99). O autor destaca mais adiante que

na realidade, partidários dos dois pensadores marxistas [Lukács e Gramsci], estão de acordo na constatação da profunda afinidade de suas orientações teórica e política, advertindo, acertadamente, a existência, postas pelo contexto histórico vivido por cada um destes pensadores, de oposições entre os escritos do cárcere de Gramsci e as obras da juventude de Lukács (1922-1925) (LÖWY, 1990, p. 47).

Conforme analisa o autor, a convergência antipositivista de Gramsci e Lukács pode ser expressa, essencialmente, em três questões:

[...] compreender a historicidade do Marxismo [...] que os opõe de maneira decisiva a todas as variantes do materialismo científico-naturalista, a todas doutrinas semipositivistas da *Naturgesetzlichkeit* da vida social [...] II. A compreensão do marxismo como visão do mundo radicalmente nova e específica, que se situa do ponto do proletariado [...]. III. A revolução proletária como ponto central de toda reflexão teórica, como elemento unificador (implícito ou explícito) do conjunto das questões filosóficas, históricas, culturais e políticas abordadas (LÖWY, grifos do autor, 1990, p. 105-106).

Igualmente enfáticas são as considerações de Guido Oldrini (1999) reiterando que Lukács e Gramsci, para além das falsas polaridades entre o puro e simples voluntarismo e o objetivismo dogmático do stalinismo, preocuparam-se em recuperar o marxismo das distorções teórico-práticas, advindas principalmente, do marxismo evolucionista e fatalista da Segunda Internacional. Em termos afins a Löwy, Oldrini ressalta, “diuturna aversão de ambos ao marxismo da Segunda Internacional [...]” (1999, p. 71), reconhecendo, entretanto, coincidência das escolhas de campo, a afinidade das orientações e dos intentos, o que, em si, segundo sua análise, não eliminaria, absolutamente, as diferenças subsistentes nas suas respectivas posições. (idem). De todo modo, para o autor:

[...]por trás das anotações e dos apontamentos que Gramsci fez no cárcere, assim como dos ensaios que Lukács escreveu quando em Moscou, está presente uma contínua e obsessiva preocupação com a teoria, no sentido de um programa de elaboração universalista do marxismo, de sua fundação e construção como teoria filosófica unitária (OLDRINI, 1999, p. 72).

Assim como Löwy (1990), Oldrini (1999) compreende, ademais, que

[...] a originalidade das teorias de Gramsci e Lukács está em íntima relação com as suas batalhas críticas dos anos 30, com a sua diferenciação de princípio em relação ao marxismo então dominante (aquilo que o stalinismo herdava das vulgarizações da Segunda Internacional, acrescentando-lhe depois absurdos e deformações por conta própria), e que as críticas deles ao marxismo de tradição da Segunda Internacional aponta principalmente para os limites intrínsecos aos fundamentos filosóficos da doutrina (OLDRINI, 1999, p. 78).

Lukács e Gramsci desenvolveram e ampliaram o pensamento sobre o mundo contemporâneo, guardando fidelidade aos princípios fundamentais do marxismo, encontrando em Marx, a consideração pela subjetividade, contra o determinismo economicista que anula a eficácia dos demais complexos da vida social, ou seja, contra a tendência positivista de reduzir a causalidade social ao tipo de causalidade do mundo físico-químico. Vale observar, sobremaneira que, ainda que encontremos na obra de maturidade de Lukács, indicações importantes ao entendimento da relação entre educação e formação humana, sobre a base do trabalho como complexo fundante da sociabilidade, Gramsci se deteve com muito maior vigor e sistematicidade sobre o problema da educação e da escola, chegando mesmo a formular em suas devidas minúcias, uma proposta de formação humana omnilateral, a qual articularia todas as dimensões da vida humana.

Nada mais pertinente, a nosso ver, do que examinar sob o prisma do autêntico marxismo, as formulações essenciais de Gramsci no plano das relações entre educação e formação humana, nas quais, podemos devidamente cotejar a função social atribuída à escola no contexto do sistema filosófico gramsciano. Assim, nosso estudo pretende contribuir, no plano da construção teórica, para a compreensão, à

luz da ontologia marxiana, da produção filosófico-educativa de Antônio Gramsci, que se constitui, rigorosamente, uma figura emblemática do comunismo italiano, comprometido com o projeto histórico de formação de um homem novo, tomando como primado, a filosofia da *práxis*, elucidando neste, de modo mais particular, o lugar atribuído à educação e à escola.

Os escritos do cárcere de Gramsci: a relação entre educação e formação humana sob o prisma da filosofia da práxis

Os escritos do cárcere ou, de modo mais específico, os *Cadernos do Cárcere* são um conjunto de cadernos de tipo escolar, escritos por Antonio Gramsci no período em que esteve prisioneiro na Itália, entre 1926 e 1937. Na verdade, os “Cadernos” (*Quaderni del carcere*, em italiano) começaram a ser redigidos em fevereiro de 1929, no cárcere de Turi, nas imediações de Bari, pouco depois de Gramsci ter obtido autorização para estudar e escrever. Durante este período de cárcere, Gramsci foi assistido pela cunhada, Tatiana (Tania) Schucht, que morava já há vários anos na Itália, onde sua família se refugiara do czarismo, antes de voltar gradualmente à Rússia nos anos da Revolução (o pai era amigo pessoal de Lenin).¹

Sob a motivação primeira de recuperar o caráter sempre atual e renovado de Gramsci, em seus escritos sobre educação e formação humana, resgatando também a importância central que ele dedica à escola e ao educador para a formação das novas gerações, pressupomos que o estudo de Gramsci, nos encaminha, inexoravelmente, a conceber a re-

¹ Antonio Gramsci. Artigo original em inglês da *Encyclopedia Britannica*. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Antonio-Gramsci#ref1007280>.

lação entre educação e formação humana sob o prisma da filosofia da *práxis*.

Aqui, o diálogo entre filosofia e educação torna-se fundamental para qualquer perspectiva de mudança social para além da opressão e do autoritarismo. Inspirados pelo pensamento socioeducacional de Gramsci, o processo de enriquecimento dos indivíduos e da própria sociedade alia, de forma mediada, a articulação entre generidade e individualidade humana, na qual se insere a relação entre formação humana e educação no sentido da multidimensionalidade do ser social.

O projeto de educação costurado por Gramsci, seguindo as formulações de Marx e Engels acerca da crítica ao ensino burguês, é aquele que possibilita o desenvolvimento de todas as potencialidades do homem, que lhe permita, em comparação ao Renascimento, tornar-se um Leonardo da Vinci, um contemporâneo de seu tempo (Nosella, 2010).

Nos *Cadernos do Cárcere*, particularmente, naquele de Número 12, Gramsci expõe, com maior sistematização e detalhamento, sua proposta para uma Escola Unitária, buscando desvelar o contexto, as motivações, as bases e a função social em que se assenta sua proposição. Na tentativa de elaboração de um plano de formação da classe trabalhadora (rural e urbana), o filósofo marxista italiano se encontra diante de vários obstáculos que o levam a inúmeros questionamentos, que vale a pena aqui recuperar: por que se dá a separação entre os camponeses do sul e os operários do norte, chegando mesmo a apresentar traços de oposição e rivalidade? Como explicar a distância dos intelectuais para com a grande massa? Por quais caminhos a Igreja exerce seu papel na manutenção da ideologia dominante, particularmente no caso do campesinato? O que é preciso para que as classes subalternas possam exercer a hegemonia de classe?

Que tipo de educação e de conhecimento atende aos interesses das classes subalternas?

Frente a essas indagações, Gramsci volta-se ao processo de unificação italiana em busca das raízes históricas do desenvolvimento desigual e descontínuo da sociedade italiana. O escritor dos *Cadernos do Cárcere*, alerta que existem inúmeras interpretações sobre o período do chamado Risorgimento. No seu Caderno 19, Gramsci analisa a literatura que se produziu sobre o Ressurgimento italiano e examina o papel dos partidos de Ação e Moderado nesse processo, dando especial atenção às pessoas de Mazzini e Garibaldi, líderes do Partido da Ação e ao Conde Cavour como intelectual do Partido dos Moderados. Completando este panorama, expõe o papel da Igreja Católica, situada entre os principais oponentes do processo de unificação. Avançando na aproximação com o nosso objeto de estudo sobre os *Cadernos de Cárcere*, Oldrini (1999) e Löwy (1990), expõem que nesses escritos se conjuga uma teoria orgânica e dialética que apresenta como objetivo a emancipação da classe subalterna. Ora, é justamente sobre a necessidade de organização da classe trabalhadora que Gramsci, sob a ditadura do cárcere, reflete em sua obra.

É a partir de um estudo sistematizado e detalhado da sociedade burguesa e do modo de produção capitalista, que Gramsci, com base no legado marxiano, se coloca contra toda a engrenagem da sociedade capitalista – que assegura a dominação intelectual sobre a classe trabalhadora – e levanta a necessidade de organização da cultura por parte da classe trabalhadora e de seus intelectuais orgânicos.

Na organização dessa cultura, todos os conhecimentos e habilidades produzidos pela humanidade deveriam ser universalizados, propiciando a formação harmoniosa do homem em todas as suas potencialidades, de forma omnilateral, permitindo a preparação da classe trabalhadora para governar a

nova sociabilidade humana. Del Roio (2006, p.323), indica que a empreitada que Gramsci tinha pela frente era de grandes proporções, mas só poderia ser efetivamente resolvido quando a classe operária formasse os seus próprios intelectuais.

Na perspectiva assumida pelo filósofo sardo, a educação, a instrução e o ensino devem estar articulados com o desenvolvimento da sociedade como um todo e não ao sujeito em particular, para fazer-se em consonância com o conjunto social que se estabelece numa relação comunitária e coletiva, pela qual os indivíduos poderão desenvolver-se livremente pela união indispensável do desenvolvimento singular e social. Assim, Gramsci encontrou-se diante de uma prodigiosa tarefa: qual seja, consolidar um projeto de formação humana genuinamente comunista e, portanto, omnilateral, assentada em uma proposta de escola unitária como escola da práxis. A escolha pelos estudos dos escritos do cárcere, mormente, dos Cadernos do Cárcere (1929-1935), como fonte privilegiada para o exame, permite afirmar, sob a ótica do autêntico marxismo, o conjunto dialético das formulações gramscianas como sistema filosófico, especialmente, no plano das relações entre educação e formação humana, nas quais, é possível cotejar a crítica veemente ao fenômeno religioso² no plano da ideologia dominante na sociedade capitalista. Com efeito, a formação de um homem novo que implicasse na construção de uma nova sociedade contornaria a existência de Antonio Gramsci e orientou seus esforços como intelectual e militante. Marx, Gramsci anseia para a

² Segundo Portelli (1984, p. 15), “o fenômeno religioso é um dos temas essenciais da reflexão gramsciana”. Em Silva, (2010, p. 8), encontramos a avaliação de que “O método empreendido por Gramsci para este estudo [do fenômeno religioso] é, pois, fundamentalmente histórico: os Cadernos [do cárcere, número 20] tentam investigar como a religião cristã – no caso, a Igreja Católica – evoluiu, como, de ideologia e organização intelectual, saídas diretamente das classes subalternas, tornaram-se de modo progressivo exteriores e impondo-se a estas classes. Nesse sentido, preocupa muito mais ao pensador marxista investigar a vida concreta das instituições e da fé religiosa.”

classe trabalhadora, a formação de uma concepção de mundo original, homogênea e ligada aos processos do real, que permitisse a possibilidade de passar da subjugação à subjetivação. Gramsci acrescenta ainda que, a formulação de conceitos e de teorias não acontece no vazio da mente, mas dentro de determinados processos histórico-econômicos.

Nesse propósito, reitera-se a grande preocupação de Gramsci em relação à questão educacional, que nos moldes que estão postos, se coaduna e nega o projeto de elevação cultural e moral da classe trabalhadora. Para Gramsci, faz-se necessário que a classe trabalhadora supere o senso comum para construir uma concepção de mundo homogênea e coerente, uma consciência filosófica com o auxílio da filosofia da práxis. Essa seria, em última instância, a proposta de formação humana de Gramsci.

Os *Cadernos do Cárcere*, um projeto histórico universal, elaborado por Gramsci, escrito em condições adversas – preso, doente e sem contato com fontes bibliográficas – revela-se em uma obra de enorme envergadura, com teorias, concepções e proposições distribuídas em 32 *Cadernos do Cárcere*, constituindo-se, por essa via, em patrimônio da humanidade que precisa ser conhecido e desvelado de forma mais plena.

Retomando o pensamento de Gramsci, anota-se que o legado gramsciano sobre a educação foi fixado no período de 1929 a 1932, quando escreve o Caderno 12, em que expõe, com maior sistematização e detalhamento, sua proposta de uma escola unitária, buscando, por essa via, desvelar o contexto, as motivações, as bases e a função social em que se assenta sua proposição. Gramsci considerava e examinava os termos da pedagogia moderna e recupera, como base, nas formulações de Marx a esse respeito, evocando, por esse viés, a emergência da formação omnilateral que deve tomar o lugar da formação unilateral, especializada, estranhada e alienante.

Por isso, compreende-se que aponta em primeiro lugar o ensino intelectual, na pretensão de negar todo o conhecimento imediatamente interessado, útil, operativo e instrumental, sobrepondo a este todo o conhecimento que abre as portas para o mundo do pensamento racional e filosófico que auxilia o homem na compreensão de si mesmo em sua relação com os outros homens e com a sociedade. A escola, os professores e demais intelectuais têm um papel decisivo na construção dessa consciência revolucionária, devendo assumir-se estrategicamente como parte de um projeto político-pedagógico que visa a emancipação de toda a sociedade, com clareza de que a educação não é, sozinha, a redentora das mazelas sociais, porém é um dos elementos fundamentais que corrobora com esta nova construção. Gramsci afere que para a formação do homem novo e livre é necessária a consolidação de uma nova sociedade, emancipada, em que os antagonismos de classes sejam superados e sejam postas as possibilidades materiais e espirituais de desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas, omnilateralmente, para fins universais, e esta sociedade, tal como vislumbra Gramsci na esteira de Marx, é a sociedade comunista.

Os apontamentos trazidos por Gramsci em seus escritos no cárcere, confere um novo pensamento sobre a sociedade capitalista que na atualidade resvala na agudização das desigualdades sociais marcadas pelo crescimento exponencial do número de ricos no mundo de um lado, e da pobreza extrema, do outro^{3,4}.

³ Estímulos contra a crise da covid deixaram os bilionários ainda mais ricos. A classe dos bilionários cresceu num ritmo recorde, aumentando a ameaça de reações contra a riqueza, escreve Ruchir Sharma, estrategista-chefe global do Morgan Stanley Investment Management. Disponível em: <https://valor.globo.com/mundo/noticia/2021/05/15/estimulos-contr-a-cri-se-da-covid-deixaram-os-bilionarios-ainda-mais-ricos.ghtml>.

⁴ Os cálculos que preveem mais 115 milhões de pessoas na miséria no mundo, enquanto fortuna de bilionários cresceu 27%. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-54470607>.

Na *Iliada*, de Homero, em que é narrado o conflito entre gregos e troianos, os combatentes param os embates para que, de modo respeitoso, tirassem os corpos do campo de combate, e esses fossem enterrados e suas esposas tivessem o direito ao luto. No mundo contemporâneo, de modo contrário, os chefes de Estado minimizam as mortes pela pandemia de *Covid-19*, a exemplo do Brasil, quando o governo federal se nega a seguir os mínimos protocolos de combate e prevenção à infecção da doença. De outro lado, associado a esse modo de agir; vivenciamos uma política governamental que tem como base o ataque aos direitos básicos da classe trabalhadora.

As lutas sociais, neste contexto, ganham imensa complexidade, uma vez que não se resumem mais aos momentos de enfrentamento direto, mas se diluem em uma disputa cotidiana e permanente, pois os ataques à classe trabalhadora são diários e as redes sociais também se tornam locais de disputas ideológicas por diferentes sujeitos sociais. Nesse contexto, a educação pública, já precarizada, sofre ainda mais retrocessos. Com alegação que a pandemia de *Covid-19* esvaziou os cofres públicos, o Governo Federal aprofundou os cortes de verbas para as universidades públicas, o que fez algumas universidades anunciarem o risco de paralização das suas atividades.^{5, 6, 7}

⁵ UFRJ [Universidade Federal do Rio de Janeiro] detalha crise após bloqueio de verba e cita risco de fechar: ‘Não dá para manter’, diz vice-reitor. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/05/12/ufrj-detalha-crise-apos-bloqueio-de-verba-e-cita-risco-de-fechar-nao-da-para-manter-diz-vice-reitor.ghtml>.

⁶ Deputado que pediu extinção da Uerj [Universidade do Estado do Rio do Janeiro] é chamado de autoritário. Presidente da Alerj afirma que PL é inconstitucional. O autor já havia atuado contra a Uerj em 20 de maio, quando retirou cartazes de mobilizações. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/ensino-superior/2021/05/4927072-deputado-que-pediu-extincao-da-uerj-e-chamado-de-autoritario.html>.

⁷ Escolas federais, como institutos [federais] e Pedro II, sofrem corte de 20% no orçamento, e verba só dá até setembro. Redução afeta contas

Destacamos a contribuição dada por Gramsci à questão da educação, refinando essa temática no corpo de sua proposta de formação humana omnilateral. Os resultados parciais do nosso estudo, demonstram que, mesmo em um contexto de pandemia da *Covid-19* no qual vivenciamos na educação pública práticas precarizadas do ensino virtual, a exemplo do ensino remoto, a obra de Gramsci se revela importante para o entendimento da urgência de se pensar uma proposta educacional, que aponte para além do capital e que se assente na direção de uma sólida formação teórico-prática dos subalternos, ao lado da defesa e proposição do conhecimento a serviço dos reais interesses do gênero humano.

Considerações finais

Em síntese, Gramsci defende que a chave para o desenvolvimento da autonomia do mundo operário e de uma cultura antagônica àquela da burguesia, é a formulação de uma escola socialista unitária que trabalhasse para articular o ensino técnico-científico ao saber humanista. Nota-se então a importância dada pelo autor de se pensar a formação dos intelectuais como base para a análise da organização do processo educacional dos novos educadores, que se estende até a própria formação humana.

Gramsci, juntamente com Lukács, situa-se, historicamente, na trilha de recuperação do autêntico marxismo, diferentemente de Lukács – dedicou-se profusamente à problemática da educação, como instrumento de formação omnilateral, tecendo, nesse escopo, a mais severa crítica à escola burguesa, interesseiramente voltada para a formação

básicas, como água e luz, materiais para pesquisa e bolsas que ameaçam até a permanência de estudantes pobres. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/escolas-federais-como-institutos-pedro-ii-sofrem-corte-de-20-no-orcamento-verba-so-da-ate-setembro-1-25032570>.

classista, unilateral. Como nos relata Manacorda (1990), a dualidade da educação a qual o filósofo marxista se referia era propiciada graças ao Estado, que promovia uma educação classista, que seria privilégio de poucos, ou seja, dos filhos dos proprietários, enquanto os filhos da classe trabalhadora eram deixados de fora. Com efeito, a formação de um homem novo que implicasse na construção de uma nova sociedade motivara toda a existência de Antonio Gramsci.

O estudo nos permite percorrer criticamente, acerca da radical diferença entre a autêntica proposta gramsciana, tantas vezes já apropriada de forma ilegítima, assepticada de seu conteúdo profundamente revolucionário, e a proposta capitalista no que se refere à formação do educador, sempre alinhada aos interesses da reprodução e expansão da lógica mercadológica do capital e presa às amarras do empobrecimento e rebaixamento dos conhecimentos; ao aligeiramento/rebaixamento dos processos formativos e à precarização do trabalho docente. Todavia, Gramsci, ao contrário, concebe que uma proposta de formação do educador, de posse da teoria crítica e revolucionária de base marxista, pode contribuir no processo despertar das consciências da classe trabalhadora sobre o modo de funcionamento da sociedade capitalista e servir como instrumento provocador da organização classista na direção de fomentar um projeto de sociedade que supere a ordem do capital.

Essa ação de contextualizar os elementos gerais de pensamento gramsciano, nos proporcionou o entendimento, em larga medida, dos principais conceitos teórico-práticos que alicerçam a sua filosofia da práxis, mormente, o seu pensamento sócio-pedagógico. A escolha pelos estudos dos escritos dos cárceres, mormente, dos *Cadernos do Cárcere* (1929-1935), como fonte privilegiada para o exame, nos permite afirmar, sob a ótica do autêntico marxismo, que o conjunto dialético das formulações gramscianas como sistema

filosófico, especialmente, no plano das relações entre educação e formação humana, que a formação de um homem novo que implicasse na construção de uma nova sociedade orientou os esforços intelectuais e militantes de Gramsci.

Nestes termos, o caminho que fizemos para revelar a relação entre educação e formação humana no legado de Gramsci, nos leva a concluir, que seu empenho principal se dirigiu ao propor as bases teórico-práticas de um projeto educativo no horizonte da emancipação humana e de uma sociabilidade para além do capital.

Referências

COUTINHO, Carlos Nelson. **O Leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

DEL ROIO, M. Gramsci e a educação do educador. Campinas:SP, **Cad. Cedes**, vol.26, n.70, p.311-328, set/dez.2006.

DIAS, Edmundo Fernandes *et al.* **O Outro Gramsci**. São Paulo: Xamã, 1996.

FIORI, Giuseppe. **A Vida de Antonio Gramsci**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antônio. **Cartas do Cárcere**, v.2: 1931-1937. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005b.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**, v.1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**, v.2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**, v.3: Maquiavel. Notas sobre o estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**, v.5: O Risorgimento. Notas sobre a Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011d.

GRAMSCI, Antônio. **Pourquoi je hais l'indifference**. Paris, Ed. Payot & Rivages. Paris, 2012.

LUKÁCS, György. **Per una Ontologia dell'Essere Sociale**. Roma: Riuniti, 1981. 14

MAESTRI, Mário. CANDREVA, Luigi. **Antonio Gramsci: vida e obra de um comunista revolucionário**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

LÖWY, Michael. **Marxismo e religião: ópio do povo?**. In: A teoria marxista hoje. problemas e perspectivas. [s.l.], 2007.

LÖWY, Michael. **A evolução política de Lukács: 1909-1929**. São Paulo: Cortez, 1998.

LÖWY, Michael. Gramsci e Lukács: em direção a um marxismo antipositivista. In: LÖWY, Michael. **Romantismo e messianismo: ensaios sobre Lukács e Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva. 1990.

JIMENEZ, Susana. A educação e a relação teoria-prática: considerações a partir da centralidade do trabalho. In: . V. & FURTADO, E. B. (Orgs.). **Trabalho e Educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente**. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2001b.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHLESENER, Anita Helena. **A Escola de Leonardo: política e educação nos escritos de Gramsci**. Brasília: Liber Livro, 2011.

OLDRINI, Guido. Gramsci e Lukács, adversários do marxismo da Segunda Internacional. In: **Revista Crítica Marxista**, 1999, n. 08, Xamã VM Editora e Gráfica Ltda.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e a questão religiosa**. São Paulo, Paulinas, 1984.

SILVA, Anaxsuell Fernando da. **Ópio, conforto ou esperança?** a concepção de religião em Gramsci. São Paulo, Unicamp, 2010.

STACCONE, Giuseppe. **Filosofia da religião: O pensamento do homem ocidental e o problema de Deus**. Petrópolis, Vozes, 1991.

TERTULIAN, Nicolas. **Georg Lukacs: etapas de seu pensamento estético**. São Paulo, Unesp, 1998.

Educação e redução da pobreza no contexto de crise estrutural do capital: aspectos do financiamento das políticas socioeducativas

Maria da Dores Mendes Segundo
Yasmin Rabelo Aragão
Raquel Rabelo Nunes

Introdução

Em períodos de crise mais aguda do sistema e da própria humanidade, mormente o que atravessamos, hoje, segundo Mészáros (2002), os mecanismos de que a classe dominante lança mão para garantir o funcionamento do aparelho educacional em sintonia com as exigências do processo de acumulação do capital são aprofundados através de políticas e reformas que, grosso modo, são voltadas para a ampliação do processo de privatização do complexo da educação. A crescente submissão do trabalho aos mecanismos de superexploração, empreendidos pelo capital diante de sua crise estrutural, aprofundados com a pandemia *Covid-19*¹, que impôs todos aos trabalhadores, inclusive os da educação, o trabalho virtual, *on line*, híbrido ou remoto, como são denominados.

Nesse contexto, buscamos analisar as condicionali-
dades estabelecidas pelos programas de combate à pobreza e a educação básica, expressados por novos paradigmas

¹ PAINEL CORONAVÍRUS. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Disponível e atualizado em: 03 jun. 2021 às 18 horas.

definidos pelo Programa de Educação para Todos que atrela o financiamento das políticas socioeducativas para o cumprimento das metas da educação básica a superação da pobreza.

Dada a natureza do objeto, o estudo se caracteriza como teórico-bibliográfico e documental, em que pretende contribuir no plano da construção teórica, para a compreensão, à luz da ontologia marxiana, do fenômeno em pauta, que diz respeito a problemática educacional no contexto de crise estrutural do capital, reafirmando a centralidade do trabalho, e compreendendo a educação como um complexo de complexos inserido na dinâmica da reprodução social.

A revisão da literatura se voltou para a colocação da educação na dinâmica do capitalismo em crise estrutural, focando sobre análise crítica das diretrizes impostas pelos organismos internacionais, no cenário educacional contemporâneo, particularmente, nos países da chamada periferia do capitalismo. Apoiados nas teses de István Mészáros (2011) e seus intérpretes, rastreamos os Programas e Relatórios de Educação para Todos (EPT) sob o patrocínio da UNESCO e, sobretudo, do Banco Mundial, que, a partir dos anos 2000, com acento, especial, na problemática do financiamento da educação básica e sua interseção com a meta que atribui à educação a tarefa de redução da pobreza.

No caso do Brasil, centramos nos Relatórios de Monitoramento da EPT e nos dados divulgados pelo Ministério da Educação e Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE) que fazem o diagnóstico da situação da escolaridade das crianças e jovens.

Associação da política de financiamento da educação às reformas socioeducativas no contexto de crise estrutural do capital: a meta da redução da pobreza

De acordo com Mészáros (2011), a crise estrutural do capital afeta todos complexos sociais, dentre eles a educação, e, para tanto, também coloca como exigências, a imposição de políticas e reformas socioeducativas. Essa ofensiva conduzida pelo capital, visa adequar as diversas instâncias sociais, com o intuito de restabelecer o seu processo de acumulação do capital e manter a sua viabilidade enquanto sistema metabólico. Nesse cenário, profundas mudanças que ocorrem no processo de crise do capital estão vinculadas ao complexo do trabalho, produzindo severas consequências na educação, a quem é atribuída o papel de redução das desigualdades sociais e da pobreza extrema.

Na adequação das economias dos países pobres, às novas regras do capitalismo mundial em crise estrutural, agora sob a feição do liberalismo global, o Banco Mundial assume, a partir dos anos 1990, teve o relevante papel de implementar as políticas de ajustes socioeconômicas nos países devedores, em que a educação se apresenta como a política de reversão das desigualdades sociais e no combate a pobreza.

Em meio à crise do capital e sob o risco de perda de controle da ordem estabelecida, os órgãos representativos da classe dominante vêm divulgando um discurso de combate à pobreza extrema, concebendo para atendimento dessas políticas, a fixação de padrões para o nível mínimo ou suficiente de necessidades, definido como linha ou limite da pobreza, determinando a percentagem da população que se encontra abaixo desse nível de padrão de vida, insuficiente para atender as carências básicas como alimentação, moradia e vestuário. Acredita-se, conforme os pressupostos

da ordem do capital, que os conflitos e a violência social se findarão com a adoção de políticas socioeducacionais destinadas às classes desfavorecidas economicamente e vulneráveis socialmente.

Com mais controle e monitoramento, os organismos internacionais, representados pela Unesco e Banco Mundial, na solução da problemática da pobreza/vulnerabilidade social e até da violência no mundo, recomendam o financiamento da educação escolar básica como o fator privilegiado para a superação desses fenômenos, uma vez que esta potenciaria a qualificação dos jovens para o mercado de trabalho. Noutras palavras, o papel do Estado diante desse problema seria de mediar, através da educação básica, o combate do desemprego e, por conseguinte, da pobreza, de modo que o Estado também responsabiliza o sistema educacional por está defasado diante das mudanças atuais, devido ao avanço tecnológico e, daí precisar se ajustar aos interesses do mercado.

O Banco Mundial, para implementar as regras neoliberais como necessárias nos países pobres, orienta a articulação das instituições públicas, dos sistemas jurídicos, das instituições financeiras e dos sistemas de educação, que, de acordo com Leher (1998).

[...] aliviar a pobreza externa, manter o capital humano e adaptá-lo às necessidades de um sistema de mercado que contribuem para o crescimento, tanto quanto para a promoção da justiça social como para a sustentabilidade política. (LEHER, 1998, p.101).

A organização produtiva do capital em crise, atrelado ao Estado capitalista, tem o papel ideológico de reconfigurar a educação e as políticas socioeducativas que se apresentam como pilares na superação da vulnerabilidade social e da violência, um modelo que conecta política de financiamento da educação no combate à pobreza, sob pena da nação ter

risco de governabilidade e sustentabilidade. No conjunto das políticas de reformas socioeducacionais impostas ao Brasil, dois eixos são contemplados: o primeiro diz respeito à educação manifestada nas reformas dos níveis de educação, partindo do ensino básico, médio, profissionalizante e universitário, cuja estratégia de ação sugere educação e formação à distância. O segundo eixo aborda a inclusão social e cidadania, em que trata de programas destinados à redução da violência e da difusão das tecnológicas. Vale destacar que esses dois eixos apresentam como diretriz a redução da pobreza, manifestada na última década por programas como o Fome Zero², cujo objetivo é prover minimamente o acesso a alimentos das populações mais carentes, e a Bolsa Família³, que incorpora dois grandes projetos de âmbito nacional: O Brasil sem Miséria e Bolsa Escola que atrela complementação de renda com o acesso de crianças pobres na escola.

Na direção de ‘atenuar’ a realidade de vulnerabilidade social, configuram-se na sociedade contemporânea, além da alteração conceitual de pobreza, um conjunto de ações socioeducativas mediadas pelo Estado, em parceria com entidades privadas e monitoradas pelos organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial e da Unesco, que operaria no acondicionamento da classe trabalhadora, e na suposta condição de inclusão social. Tal demanda coloca o grande ca-

² Programa criado em 2003, para o enfrentamento da fome e da miséria no Brasil, pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em substituição ao Programa Comunidade Solidária (Decreto n. 1.366, de 12 de janeiro de 1995, do governo Fernand de Henrique Cardoso. O Programa Bolsa Família (2004) consistiu na unificação e ampliação desses programas sociais: Bolsa-escola, Auxílio Gás, Cartão Alimentação.

³ “Programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza”. Participam deste programa, as famílias pobres que tenham em sua composição gestantes e crianças ou adolescentes entre 0 e 17 anos e possuam uma renda mensal entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00 por pessoa. Disponível em: <https://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 03 mar. 2021

pital e seus interlocutores numa situação confortável frente às limitadas possibilidades de uma real ofensiva organizada dos trabalhadores à ordem estabelecida, numa quadra particularmente adversa da luta do proletariado.

A esse respeito, a política social mais amplamente difundida pelo Governo Brasileiro era “Erradicar a pobreza no Brasil até 2014”. Para o Economista Marcelo Neri (FGV), o governo deveria adotar para identificar a pobreza, a criação de uma Linha Oficial de Pobreza, que também serviria para melhor calibragem dos benefícios (que, com o patamar oficial, poderia ser a diferença entre a renda família e o valor da linha)⁴. De acordo com Agência Brasil (2017)⁵, existe outras formas de mensuração da pobreza, além do parâmetro definido pelo Banco Mundial, que utiliza pessoas que ganham até US\$ 5,5 por dia. A Agência Brasil (2017) afirma ainda que, segundo o IBGE, não há uma medida oficial sobre os números e percentuais que definem a pobreza e a extrema pobreza, mas diversos aspectos que determinam a criação das linhas de pobreza, para implementação e acompanhamento de políticas públicas. Como exemplo, cita que os critérios utilizados pelos programas de transferência de renda, a exemplo do ‘Brasil Sem Miséria’, adotam a linha de até R\$ 85 mensais per capita (pobreza extrema) e R\$ 170 mensais per capita (pobreza)”. De acordo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), “cerca de 50 milhões de brasileiros, o equivalente a 25,4% da população, vivem na linha de pobreza e têm renda familiar equivalente a R\$ 387,07 – ou US\$ 5,5 por dia, valor adotado pelo Banco Mundial para definir se uma pessoa é pobre”. No que se refere aos estados e capitais brasileiras, os níveis de pobreza são mais acentuados nas Regiões Norte e Nordeste com os maiores valores sendo

⁴ REVISTA ÉPOCA. Quem é pobre?. Acesso em: 22 nov. 2010.

⁵ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2017-12/pesquisador-explica-estudo-do-ibge-sobre-pobreza>. Acesso em: 29 maio 2021.

observados no Maranhão (52,4% da população), Amazonas (49,2%) e Alagoas (47,4%)⁶.

A distribuição da pobreza e extrema pobreza é muito desigual no Brasil, os estados do norte e nordeste são os mais atingidos. Se for incorporados as pessoas em situação de pobreza que se aproxima dos 39 mil somados aos 13 milhões de pessoas em extrema pobreza, teremos um cenário de pobreza no país de 52 milhões. Tomando os critérios do Banco Mundial, teremos na linha da pobreza, cerca de 25% da população do país⁷. Para Carvalho (2020), na esteira de Silva (2015), as pessoas pobres ou em estado de vulnerabilidade social são aquelas em que o Estado considera excluídas, à margem ou marginalizadas perante ao mercado de trabalho e ao mercado consumidor. Autora coloca ainda que estas pessoas em vulnerabilidade social, são alvos das ações socioassistenciais compensatórias de aliviar a pobreza, executadas pelo Estado, para não pôr em risco a ordem estabelecida.

Ainda sob a incumbência e monitoramento dos organismos internacionais, as políticas socioeconômicas dos países pobres, sobretudo da educação, passam a ser definida como a âncora da construção da harmonia social e da redução das desigualdades. Em meio às reformas na educação, são reconfiguradas a função da escola, o papel do professor, colocando nas mãos da educação e dos projetos socioeducativos a tarefa de transformar a vida das populações das periferias em situação de vulnerabilidade social, especialmente os jovens pobres. Essa estratégia, adotada por programas socioeducativos, busca a inserção e manutenção do adolescente na escola, retirando-o da rua e da ociosidade, cujo ob-

⁶ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2017-12/ibge-brasil-tem-14-de-sua-populacao-vivendo-na-linha-de-pobreza>. Acesso em: 29 maio 2021.

⁷ Disponível em: https://pontesocial.org.br/post-como-superar-a-extrema-pobreza?gelid=Cj0KCQjwnueFBhChARIsAPu3YkT85TfThPu6Iup-Tx5kXBYSGRxpTaNSb5xfZq0xq_2wgrRIOXmTjngMaAphsEALw_wcB

jetivo é a formação, minimamente, para o mercado de trabalho, priorizando a inclusão produtiva, a ampliação da rede de serviços e articulados a programas de assistência social.

Mediante o quadro de precariedade da escola pública no Brasil, sobretudo o ensino básico no Nordeste, a associação da política de financiamento da educação as políticas socioeducativas, consolidada os novos paradigmas da economia do conhecimento definidos pelo Programa de Educação para Todos.

A coordenação da educação no mundo pelos organismos internacionais: metas e objetivos atrelados aos interesses de expansão capitalista

Por ser tão importante, a educação gera debates mundiais há décadas. No campo do marxismo, por exemplo, advoga-se que a educação deveria ser plena e destinada à classe trabalhadora. O complexo da educação cumpre a função social imprescindível ao processo de reprodução social. Para Saviani (2000), a tarefa essencial de transmissão do patrimônio historicamente objetivado pela humanidade, que implica na produção de novos conhecimentos e possibilidades. Em termos da ontologia marxiana recuperada por Lukács, Lima e Jimenez (2011) afirmam:

A educação é um complexo essencial para a reprodução do gênero humano, consistindo na mediação entre a individuação e a generalidade. O caráter social a ela inerente também constitui característica especificamente humano-genérica e se traduz num aspecto que distingue o ser social da esfera precedente. (LUKÁCS; LIMA; JIMENEZ, 2011, p.80).

Entretanto, no modo de produção capitalista, este complexo se torna estratégico para o processo de acumulação do

capital e, no contexto de crise, coube aos órgãos internacionais que elaboram pacotes educacionais, visando, no plano dos discursos e documentos, solucionar os problemas dos sistemas de educação no mundo, sendo essas atribuídas as questões de qualidade articuladas aos interesses do mercado.

A conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, realizada em Jomtien na Tailândia, com vários órgãos internacionais presentes, teve como objetivo coordenar a educação no mundo, definindo recomendações e soluções para a melhoria, sobretudo nos países pobres, atribuindo que uma das principais causas da defasagem educacional é a falta de universalização e a má qualidade da mesma. Entre as principais diretrizes da EPT, que consideramos a principal, foram: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; universalizar o acesso à educação e promover equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças. (JOMTIEN, 1990)

Com o prazo de dez anos para o cumprimento das metas de Jomtien, que se encerraria no ano de 2000, entre este período, diversos países aderiram aos tratados e recomendações, e muitos deles criaram seus planos e políticas educacionais para cumprir com os objetivos estabelecidos na reunião. No ano de 1993, na Índia foi formalizado entre líderes dos nove países ditos em desenvolvimento de maior população do mundo, através da Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (Índia, 1993), o compromisso de efetivar as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien) e pela Cúpula Mundial da Criança, realizada em 1990

No Brasil, foi criado o Plano Decenal de Educação para Todos, com objetivos internos para melhorar o sistema educacional, entre eles, estão: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos,

provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente, as necessidades do mundo do trabalho; universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento; ampliar os meios e o alcance da educação básica; favorecer um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso; incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação; estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional.

Nesse sentido, o Brasil, de acordo com Jimenez e Mendes Segundo (2007), é um dos únicos países a incluir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394-96), do Plano Nacional de Educação, em seu 1º parágrafo, no artigo 87, atendendo, sobremaneira, a Declaração Mundial de Educação para Todos, priorizando, a contenção dos gastos com a educação pública, limitando a educação fundamental para os países pobres.

Em 2000, ano limite para avaliar o cumprimento das metas de Jomtiem, no Fórum Mundial de Educação de Dakar, foi produzido o documento *Metas de desenvolvimento do milênio*, em que foram definidas as seguintes metas: erradicar a extrema pobreza e a fome; atingir o ensino básico universal; promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde materna; combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; garantir a sustentabilidade ambiental; estabelecer parcerias para o desenvolvimento.

No Brasil, essas oito metas da Declaração do Milênio se tornaram ‘8 jeitos de mudar o mundo’ que, através do Pro-

grama das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), se articulou ao conjunto de organizações do setor privado e da sociedade civil, reunidas no Movimento Nacional pela Cidadania e Solidariedade em que foi lançado o prêmio ODM Brasil a criação de ações e projetos que ajudem o país a cumprir os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.

Outras diversas programas e declarações, seguidas com novos decretos e metas, e a criação de amplas políticas públicas educacionais, destinadas a crianças, jovens, com cunho de inserção social. Contudo, a falta de financiamento faz com que essas políticas, mesmo envoltas de interesses mercadológicos, sejam postas em segundo plano e deixando de ser prioridade, sendo reeditadas outras, de acordo com novas recomendações do grande capital. Este fato desloca os investimentos na área da educação, para outras áreas de interesse imediato do capital em crise.

Destaca-se ainda nesse cenário, a Declaração de Incheon, aprovada no Fórum Mundial de Educação 2015, na cidade de Incheon, na Coreia do Sul, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), quando reconheceu “a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza” (UNESCO, 2015, p.6). A educação passa a ser reconhecida como a principal incentivadora para o desenvolvimento e para que o mundo alcance os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Configurados em dezessete metas estabelecidas pela Organização das Nações Unidas, para serem cumpridas em um prazo de quinze anos (2015-2030), os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em substituição aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), que teve seu prazo expirado em 2015 e não obteve êxito em nenhuma das suas oito metas, foram incorporados mais nove metas, resultando em 17 metas, a seguir: erradicação da pobreza, fome

zero e agricultura sustentável, saúde e bem-estar, educação de qualidade, igualdade de gênero, água limpa e saneamento, energia limpa e acessível, trabalho decente e crescimento econômico, indústria, inovação e infraestrutura, redução das desigualdades, cidades e comunidades sustentáveis, consumo e produção responsáveis, ação contra a mudança global do clima, vida na água, vida terrestre, paz justiça, e instituições eficazes, parcerias e meios de implementação.

Nesses últimos 20 anos, o Brasil, na avaliação dos Relatórios de Monitoramento de Educação para Todos, avançou em alguns aspectos e conquistou alguns feitos na área da educação, tais como: a melhora na taxa de analfabetismo, o aumento do financiamento a educação e maior índice de crianças e jovens matriculados em escolas e pré-escolas. Todavia, dado a dualidade da educação brasileira, estes acréscimos nos índices ainda são considerados tímidos, uma vez que o quadro do sistema educacional do Brasil não é o ideal, pois, um grande contingente da população não tem acesso à educação de qualidade e, com isso, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE, 2017), 6,8% da população brasileira ainda é analfabeta, ou seja, cerca de 11 milhões de pessoas não sabem ler e escrever, e, além disso, 11,8% dos jovens em idade escolar, estão fora das escolas.

O desemprego configura-se em um dos inconvenientes mais recorrentes atribuído à salvação pela educação. De acordo com o pronunciamento, dito em 2012, do diretor-geral da Organização Internacional do Trabalho (OIT), o mundo está enfrentando uma crise no emprego juvenil: os jovens têm três vezes mais probabilidade de estarem desempregados do que os adultos e quase 73 milhões de jovens em todo o mundo estão à procura de trabalho.

Ainda conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2017), a taxa de jovens formados no Ensino Médio diminuiu à medi-

da que sua classe social cai, ou seja, quanto maior a pobreza menor é taxa de jovens que concluem o ensino médio. Nesse cenário, esses dados se aplicam diretamente a população pobre, que devido suas baixas condições econômicas, dependem totalmente do ensino público para ter uma boa qualidade de ensino, além de conviver com outros fatores que podem atrapalhar uma boa educação, como pela necessidade de trabalho. Apesar da educação ser um direito básico, o sistema público de educação, é falho em diversos aspectos, sendo o principal, a falta de estrutura e materiais didáticos e os baixos salários dos professores, aspectos estes que comprometem a qualidade no ensino, aprofundando a pobreza e afastando alunos da escola.

Além desses fatores que dificultam o acesso e a qualidade da educação, há também o descaso do governo em períodos de crises, despreparo esse que se amplia para além da educação. Um exemplo diante disso é o modo de enfrentamento da pandemia causada pela pandemia do novo coronavírus (*Covid-19*) que iniciada no Brasil, em fevereiro de 2020.

Na pandemia do *Covid-19*, para atender as necessárias políticas sanitárias de isolamento social, a paralisação de todas as atividades escolares e o desemprego e subemprego aumentaram, e milhares de pessoas estão sem receber salários. Segundo a ONU, a pobreza extrema se expande na América Latina, e no Brasil, que virou o epicentro da doença e a crise sanitária⁸. Por ocasião da escrita deste artigo, se-

⁸ Há dois polos extremos na escala econômica da América Latina, de um lado inferior, o aumento das pessoas que vivem na pobreza. Do lado superior, os ricos tem ampliado cada vez mais os seus ativos, que já são vultosos, em decorrência da Revalorização das Bolsas de Valores. ElpaisBrasil (2021), citando a revista Forbes afirma que, no início de 2020, havia 76 latino-americanos que ganhavam 1 bilhão de dólares (5,22 bilhões de reais), ou mais em ativos com um patrimônio conjunto de 284 bilhões de dólares (cerca de 1,5 trilhões de reais). Em março de 2021, subiu para 105 pessoas com o patrimônio de 448 bilhões (2,4 trilhões de reais) e, neste final de maio de 2021, alcançou 107 bilionários, com o patrimônio de 480 bilhões, patrimônio este que daria para comprar

gundo os dados divulgados pelo Ministério da Saúde, o Brasil registra, em decorrência da Pandemia *Covid-19*, trágicos 469.388 mil óbitos e 16.803.472 de casos confirmados

Aqui remetendo um pouco a história, destacamos que esta situação não se difere tanto da pandemia em 1918; a chamada gripe espanhola. A Pandemia da *Covid-19* reedita outra pandemia de 102 anos atrás, no início do século XX, em que o vírus influenza da gripe devastou populações em todo o mundo. Historiadores afirmam que a gripe espanhola dizimou de 1918 a 1919 de 50 a 100 milhões de pessoas. O paralelo que podemos fazer entre a gripe de 1918 e a pandemia de *Covid-19* de 2020, é que se trata de uma doença com enorme quantidade de sintomas para os quais não há tratamento, com surtos que se espalham em uma rapidez descomunal. Estas duas pandemias a de 1918 e 2020 também compartilham semelhanças no que se refere a ser um vírus novo que abalou todo o mundo, fazendo com que todos os países adotassem medidas de isolamento social. O que podemos apreender das lições da gripe de 1918 e da avaliação dos erros da presente pandemia, é buscar projetar o futuro das gerações pós-pandemia, para que recursos sejam destinados ao desenvolvimento da ciência e da saúde pública associadas ao um sólido sistema de educação pública, gratuita e de qualidade.

O surto da pandemia *Covid-19* no Brasil, deu espaço a uma crise social, com aumento das desigualdades sociais, da saúde, da pobreza, do preconceito, da violência doméstica e contra a mulher. A Educação que estava já em crise, teve que ser substituída pelo trabalho e pelo ensino remoto, aprofundando as dificuldades de aprendizagem e do acesso ao conhecimento.

Em comparação das duas maiores pandemias da história de 1918 e 2020, não é só na educação que o despreparo

uma vez e meia todas as empresas do principal índice da Bolsa de Valores do México. Disponível em <https://brasil.elpais.com/> Acesso em 06 de jun. de 2021

das autoridades políticas pode ser observado no Brasil, mas em todas as áreas sociais, acentuando a gravidade desta pandemia *Covid-19*, em que milhares de brasileiros perderam as suas vidas, os seus empregos, escarrando as desigualdades sociais e a miséria.

Considerações finais

Tomando como premissa as políticas educacionais impostas aos países pobres que vêm recebendo fortes influências no que se refere ao seu processo de organização, gestão e financiamento, atestamos que o complexo da educação se torna a principal estratégia do ideário da redução da pobreza, em que o capital em crise, desloca as reais funções da educação de ensino e aprendizagem do conhecimento produzido pela humanidade, para políticas socioeducativas, de cunho assistencialistas para jovens pobres, reduzindo, em larga medida, os fundamentos da educação e do conhecimento à classe trabalhadora.

Para cumprimento do objetivo proposto Programa de Educação para Todos, promovido e monitorado pelos organismos internacionais, as políticas socioeducativas, sobretudo, os programas de combate à pobreza, que foram implantados nas últimas décadas no Brasil, associados à meta de universalização da educação básica, incorporando teorias e diretrizes do paradigma da economia do conhecimento, constata-se que, nos documentos da EPT, alguns conceitos foram reconfigurados, embora, ainda classifique o cenário da pobreza como composto por indivíduos pobres ou extremamente pobres.

Todavia, esta situação de miséria ou *lumpem* da população passa a ter outros conceitos nos documentos da EPT que, de algum modo, fetichiza o problema da desigualdade social operacionada pelo grande capital em crise. Destaca-

mos os principais conceitos vinculados a pobreza: vulneráveis, pauperizados, despossuídos, excluídos, marginalizados, periféricos, classe trabalhadora. (os desempregados, os desalentados, os trabalhadores informais). Para Mendes Segundo (2005, p.227), os documentos elaborados e os relatórios de monitoramento da educação produzidos anualmente por esses organismos internacionais, conferem à educação a “[...] condição necessária no alívio da pobreza, no alcance do desenvolvimento sustentável, da segurança, da paz, da governabilidade e da estabilidade econômica fora e dentro do país-membro.”

Tais organismos internacionais atrelam à educação a solução dos problemas da sociedade, escamoteando as verdadeiras causas e o verdadeiro modo de superação de tais problemas. A partir destes estudos, observamos que a recomendação do financiamento da educação se encontra presente nos documentos da Unesco, articulados à meta da educação para redução da pobreza e/ou da vulnerabilidade social, mas que os países envolvidos no programa de EPT, devem efetuar políticas e reformas educacionais para atingir tal finalidade, sob pena de serem excluídos do chamado mundo globalizado.

Concluimos, pois, que apesar das várias propostas de financiamento para a educação básica, ainda não conseguimos sequer alcançar as propostas recomendadas pelos organismos internacionais. Todavia, asseveramos que, nos ditames do capital, são conduzidos a imprimir um caráter economicista à educação, fazendo com que essa se torne uma mercadoria, e, sobretudo, um meio de controle da classe trabalhadora e de toda a subjetividade humana. Em linhas gerais, compreendemos que as atuais tendências identificadas nas políticas socioeducacionais no cenário de crise do capital e, relacionando-as à Pandemia *Covid-19*, ocorre o agravamento da pobreza, da desigualdade e da precarização da educação no Brasil.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/resultados>. Acesso em: 03 dez. 2020.

BRASIL. **Panorama dos últimos 20 anos de educação no Brasil**. Acate Educação. 20 jun. 2020. Disponível em: <http://educacao.acate.com.br/20-anos-de-educacao-no-brasil/>. Acesso em: 17 set. 2020.

CARVALHO, Carolina Rabelo. **A educação infantil e a pobreza sob o contexto da crise estrutural do capital: uma análise onto-marxista dos relatórios de monitoramento global da Educação Para Todos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: http://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/29/2020/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o_CAROLINE-RABELO-CARVALHO.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

JIMENEZ, Susana; MENDES EGUNDO, Maria das Dores. Eradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 28, p.119-137, jan./jun.2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/1793/1675>. Acesso em: 15 set. 2020.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP (FEUSP), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LIMA, Marteano Ferreira de; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.02, p.73-94, ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XMB4cn5PgLxTt-8T5VHvTRdc/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2020.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Editora Boitempo, 2011.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Banco Mundial e suas Implicações na Política de Financiamento da Educação Básica do Brasil:** Fundef no centro do debate. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação da UFC (FACED), Universidade Federal do Ceará Fortaleza, Ceará, 2005. Disponível em: http://www.uece.br/maie/dmdocuments/tese_doutorado_profa_maria_das_dores_mendes_segundo.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível: www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais. Retirado e acessado em: 10 maio 2004.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO).. **O Marco de Ação de Dakar Educação para Todos:** atendendo nossos Compromissos Coletivos. Unesco, 2000.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO).. **Educação Para Todos 2000-2015:** progressos e desafios, relatório de monitoramento global de EPT 2015, relatório conciso. Disponível em <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abou-this>, Acesso em 11 maio 2020.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO).. **Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos:** Responsabilização na educação: cumprir nossos compromissos. Relatório Conciso. Disponível em: <http://www.unesco.org/new>. Acesso em: 14 mar. 2021.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração de Incheon:** Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 15 fev. 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 8. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

TONET, I. **A Educação na Encruzilhada**. In: Menezes, A. M. D. e Figueiredo, F. Trabalho, sociabilidade e educação. Fortaleza, Ceará: Editora da UFC, 2003.

UOL. Coronavírus: Brasil registra 385 novas mortes por Covid-19 e total passa de 142 mil. UOL Notícias, São Paulo, 28 set. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/09/28/coronavirus-brasil-28-setembro.htm>. Disponível em: 28 set. 2020.

Política Genocida e pressão do mercado: a reabertura das escolas como descaso com a vida

Jessica Maria da Silva

Juana Terumi Herculano Tatsukawa

Emanuela Rútila Monteiro Chaves

Introdução

Em março de 2020 ocorreram muitas mudanças em todos os contextos no qual estamos acostumados e inseridos. Uma doença de extremo contágio espalhou-se rapidamente por todos os países, ceifando vidas e destruindo famílias. Desde que a situação foi declarada como pandêmica, as escolas e o comércio foram fechados, sendo decretado o isolamento e o distanciamento social. Em evidente contraposição às medidas de prevenção da *Covid-19*, o Presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, acompanhado de todos aqueles que compõem este governo negacionista, institucionalizaram ações destinadas ao fomento de uma política genocida e destrutiva, afundando o país numa crise sanitária, humanitária, econômica e política.

Considerando o contexto socioeconômico e político da crise do capital em sua faceta pandêmica, o presente trabalho tem como objetivo geral avaliar como a política genocida do Governo Bolsonaro, e a pressão exercida pelo mercado, influenciam no processo de reabertura das escolas, resultando no descaso com a vida.

Desse modo, as vivências no subprojeto “Educação e Trabalho”, do Projeto de Extensão “UERN vai à escola: for-

mação e resistência coletiva”, vinculado ao Departamento de Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-DE/FE/UERN, possibilitaram diversos estudos que estimularam o pensamento crítico relativo ao tema proposto, fazendo com que levantássemos o questionamento acerca da interferência da política de morte, mediante a defesa da supremacia do mercado, sobre a pressão em torno da reabertura das escolas. Considerando as severas implicações do retorno do ensino presencial sem que ocorra a vacinação em massa, a temática busca contribuir para discussões e reflexões em torno da educação como direito social, sem ferir o direito inalienável à vida.

Metodologia

Ao falarmos sobre a política genocida do governo Bolsonaro, atrelada a interesses mercantis como um fator que pressiona as instâncias educativas pelo retorno presencial das aulas sem garantia da vacinação em massa e de condições sanitárias mínimas, torna-se perceptível a importância do tema e também a diversidade de fontes que podem ser utilizadas na realização da pesquisa.

Para o desenvolvimento deste presente trabalho, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental de cunho qualitativo, visando a construção de uma pesquisa que possua fundamentação em matérias jornalísticas¹ e documentos governamentais. Analisamos o Projeto de Lei nº 5.595/2020, a Lei nº 2.889, de 1º de outubro de 1956 e a Lei nº 14.121, de 1º de março de 2021. Também pesquisamos nos sites da CNN

¹ Levando em consideração que algumas das citações presentes no corpo do artigo foram retiradas de sites e matérias jornalísticas, ao referenciá-las colocamos a informação de que não possuem ano de publicação ou páginas (s.p.), porém, todas as informações necessárias para o acesso estão disponíveis nas referências.

Brasil, do Estadão Conteúdo, do G1, do Jornal O Comércio, das Secretarias Estaduais de Saúde e da UNESCO. Fundamentamos as análises empreendidas no aporte teórico dos estudos de Costa (2021), Frigotto (2021), Guedes (2021), Juca e Neto (2021), Leher (2021), Magenta (2021), Moura (2021), Oliveira (2021) e Sanches (2021).

Dentro da sua estrutura, o artigo articula-se em 2 tópicos, sendo eles: a “Contextualização da pandemia no Brasil e as medidas genocidas”, e “Paralisação das escolas, o ensino remoto e a pressão do mercado como um ataque à educação”, abordando nos resultados e discussões sobre o retorno presencial das aulas ainda durante a pandemia, com o Projeto de Lei nº 5.595/2020.

Contextualizando a pandemia no Brasil e as medidas genocidas

Nas vivências do subprojeto “Educação e Trabalho”, por meio do quadro “Fala Camaradas”, realizamos alguns estudos e debates sobre política genocida operacionalizada pelo Governo Federal, bem como ações que acabaram por intensificar a propagação da *Covid-19*. Desde o início do ano de 2020, o presidente Jair Messias Bolsonaro, por meio de seus posicionamentos e ações negacionistas, demonstrou descaso com a gravidade da crise sanitária e humanitária que assola todo o mundo. Muitos países, que possuem representantes políticos dedicados no combate ao coronavírus, como por exemplo, a Nova Zelândia, conseguiram minimizar os danos sofridos, bem como diminuir a propagação do vírus e o número de mortes.

Desde que a situação foi decretada como pandêmica, o Governo Bolsonaro e sua política genocida e negacionista, afundam cada vez mais a população brasileira e a nação em uma reação em cadeia que gera cada vez mais mortes. Com-

parando, é interessante pensar que um país que vacinou 18 milhões de crianças numa campanha contra a poliomielite, é o mesmo país, em que o Ministério da Saúde afirmou uma capacidade de vacinação de até 2,4 milhões de pessoas por dia, embora, após meses com uma vacina já existente e em circulação, somente em 01 de junho de 2021 apenas 21,83% da população total havia recebido ao menos uma das doses da vacina. De acordo com a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) e com comprovações documentais, o Governo Bolsonaro recusou 11 vezes a compra de vacinas. Segundo Octavio Guedes (2021):

O governo brasileiro recusou onze ofertas formais de fornecimento de vacinas contra a Covid. O método do Ministério da Saúde para dizer não sempre foi o de ignorar as propostas [...] O placar deve crescer ao longo das investigações, já que um dos objetivos da comissão é apontar no relatório final o número de vezes em que o governo disse não à única solução para prevenir a doença (GUEDES, 2021).

Das 11 recusas à compra de vacinas, 6 foram ofertas para a compra da vacina CoronaVac, ofertadas pelo Instituto Butantan; 3 foram ofertas formais do laboratório Pfizer; e 2 foram recusas do atual governo de participar do consórcio da *Covax Facility*. Apenas em 1º de março de 2021 foi sancionada uma lei que autorizava o Brasil a adquirir vacinas do consórcio da *Covax Facility*. A Lei nº 14.121 “autoriza o Poder Executivo federal a aderir ao Instrumento de Acesso Global de Vacinas Covid-19 (*Covax Facility*) e estabelece diretrizes para a imunização da população”. Por meio da sanção desta lei, o país deve receber, aproximadamente, 42 milhões de doses, sendo recebidos 10,6 milhões de doses no primeiro semestre de 2021, a um custo de R\$2,5 bilhões de reais.

Levando em consideração todos os descasos com a saúde pública nacional bem como os descasos com a vida da população, a má administração do país perante uma crise, fez

com que o Brasil atingisse o 64º lugar no *ranking* Global de vacinação, com o total de 46.224.872 vacinados que receberam a 1ª dose, o equivale a 21,83% da população brasileira. A Universidade de São Paulo (USP), com base em alguns dados do IBGE, realizou um cálculo, afirmando que, se a vacinação continuar no ritmo em que está, o Brasil levará cerca de 4 anos para vacinar todos os mais de 211 milhões de brasileiros. Segundo as Secretarias Estaduais de Saúde, com dados de 27 de março a 1 de junho de 2021, o Brasil atingiu a marca de 465.199 mil mortos e 16.624.480 milhões de infectados, tornando-nos uma das nações mais afetadas pelos vírus.

Quando falamos sobre o Governo Bolsonaro, muitas coisas podem vir à nossa cabeça, bem como muitas críticas podem ser levantadas, mas de longe, uma chama muita atenção: o Genocídio. A Lei nº 2.889, de 1º de outubro de 1956, “define e pune o crime de genocídio”, sancionando em seu Art. 1º, que esse crime é praticado por quem tem “[...] a intenção de destruir, no todo ou em parte, grupo nacional, étnico, racial ou religioso [...]”. Com base nisso, levantamos o questionamento: como um presidente que, por omissão e negligência, tem responsabilidade direta pela morte de mais de 465 mil pessoas, continua na presidência? Por que apenas a esquerda política do país enxerga-o como o que ele é? Como diz Iara Moura (2021), “quem pratica genocídio, genocida é”. Quando a palavra “genocida” começou a ser relacionada com o Presidente Bolsonaro, muitos grupos políticos começaram a utilizar do termo, e ao abordar sobre isso, Moura (2021) cita que:

Mais que uma escolha aleatória, o uso da palavra parece reunir o sentimento de desolação, desesperança e também indignação com os rumos da vida do país sob liderança de Jair Bolsonaro. Sintetiza ainda a ideia central de que as políticas de morte têm raça/cor/etnia e classe social direcionadas, atingindo mais cruelmente grupos específicos da população (MOURA, 2021, s.p.).

Pensar sobre isso, também nos remete à intensificação das desigualdades sociais que foram agudizadas com o início da pandemia. Desigualdades sociais essas que impactam nas diversas realidades vivenciadas pela população brasileira, inclusive fora das escolas, levando-nos a pensar sobre como a reabertura das escolas sem a vacinação em massa, resultaria em um enorme ataque ao direito à vida.

Paralisação das escolas, o ensino remoto e a pressão do mercado como um ataque à educação

Quando o *Covid-19* chegou ao Brasil e a situação foi declarada como pandêmica, algumas medidas emergenciais foram tomadas, visando uma tentativa de controlar os índices de contaminação. Em decorrência das medidas sanitárias, tomadas para evitar a propagação da *Covid-19*, ocorreu a paralisação da maioria das atividades presenciais.

Nesse cenário, as escolas precisaram fechar as suas portas em prol da segurança, da saúde e da vida de toda a comunidade escolar. Com a falta de ações efetivas destinadas ao combate da pandemia, mais de um ano já se passou e as aulas foram sendo adaptadas para o ensino remoto, uma dita modalidade improvisada, que se assemelha ao ensino à distância, mas sem regulamentação, e que teoricamente substituiria a educação presencial de maneira emergencial e temporária. Com o decorrer do tempo e o agravamento da pandemia, infelizmente o tema da volta às aulas presenciais deixou de ser caso somente de saúde pública e passou a ser moeda de troca neste governo.

De um lado, possuímos toda uma população que, em sua grande maioria, ainda não foi vacinada, está desempregada e com dificuldade financeira, dentre outros tantos problemas enfrentados desde o início da pandemia; do outro lado, temos um mercado ansioso por sua reabertura,

visando somente seus lucros. Assim, influenciando na pressão exercida para a volta às aulas presenciais, o Presidente da Federação dos Professores de São Paulo (FEPESP), Celso Napolitano, criticou durante uma *live* os governos que estão cedendo às pressões mercantis ao falar que:

É inacreditável que governos municipais cedam à pressão do comércio para a abertura de lojas, enquanto as pessoas ainda estejam ficando doentes. Mas, nas lojas, vai quem quer, enquanto nas escolas a presença é compulsória. [...]. É inaceitável que o governo do Estado, a Prefeitura, aceitem essa pressão indevida (NAPOLITANO, 2020).

Por meio da dependência de materiais e recursos tecnológicos durante o isolamento social para que as crianças consigam acompanhar os estudos na modalidade do ensino remoto, bem como que os jovens, adultos e idosos consigam trabalhar de casa, as grandes corporações encontraram uma nova forma de atender aos seus interesses durante a pandemia, mercantilizando a educação com uma oportunidade que surge a partir do momento em que o ensino remoto, inspira-se no modelo de Educação a Distância (EAD). Ao falar sobre a “eadização” e a maneira como isso favoreceu o acúmulo de capital para as empresas, Evangelista reflete que

A “experiência exitosa” de “eadeização” e mercantilização da formação docente em nível superior é uma objetividade histórica considerada positiva em termos de acúmulo de capital. Este “sucesso” na formação de professores no formato de Educação a Distância (EaD) (ou remota, na versão para a Educação Básica), confirma a “janela de oportunidades” que se abriu, estranhamente favorecida pela Covid 19 (EVANGELISTA, 2020).

Como consequência da pressão exercida pelo mercado, na maioria das regiões brasileiras, algumas escolas voltaram em formato híbrido ou estão em processo de retoma-

da das aulas presenciais, mesmo estando prestes a uma terceira onda da *Covid-19*. O Estado do Espírito Santo autorizou a volta presencial do Ensino Infantil e Fundamental para os municípios que têm baixa e moderada transmissão do vírus, desde o dia 10 de maio de 2021. Em São Paulo, a rede estadual de ensino voltou ao presencial desde o dia 14 de abril. Na região sul temos Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul que retomaram de forma parcial e em modo de ensino híbrido. No Nordeste temos o estado de Pernambuco, que no dia 3 de maio realizou a última etapa da retomada gradual das aulas presenciais nas escolas da rede estadual. Nos estados do Ceará e da Paraíba as escolas estão funcionando de forma parcial. A região Norte, segundo a UNESCO, é a única de todas as regiões que está com os espaços físicos das suas escolas fechados e sem previsão de volta. No Rio Grande do Norte, o último decreto lançado no dia 12 de maio permite o formato híbrido em escolas públicas e privadas de forma escalonada. Apesar das diferentes situações que são enfrentadas em cada uma das regiões, todas possuem algo em comum: a falta da vacinação em massa. Ao permitirem que a comunidade educacional retorne para as escolas sem que a situação seja segura, todas as pessoas que estiverem presentes, estarão colocando suas vidas em risco.

Resultados e discussões

A decisão de volta prematura das aulas presenciais é mais um crime cometido em nome do lucro e permitido pelas leis do livre mercado. Se voltarmos os nossos olhos calmamente para os grupos empresariais e as personificações políticas do capital que estão pressionando para a volta forçada às aulas, estes são os mesmos que defendem a imunidade de rebanho. Mas o que seria imunidade de rebanho? Segundo Sanches (2021) a imunização de rebanho é

Também chamada de imunidade de grupo e imunidade coletiva, a imunidade de rebanho consiste em atingir um ponto em que há uma quantidade suficiente de pessoas imunes ao vírus, interrompendo a transmissão comunitária. E, com menos indivíduos suscetíveis ao vírus, ele vai aos poucos deixando de circular (SANCHES, 2021, s.p.).

Em resumo, é um cálculo utilizado pelos infectologistas para encontrar um certo número de pessoas que seriam vacinadas para que haja diminuição da circulação do vírus. No entanto, é importante ressaltar que, ocorrendo isso, somente parte da população seria vacinada e a outra parte ficaria totalmente exposta, sujeita à morte, até que o vírus diminuísse consideravelmente a sua circulação, sem considerar as possíveis reinfecções que podem ocorrer com as variantes do vírus que são mais contagiosas, mais letais e que se espalham com facilidade. Pensar sobre o tamanho do descaso com a vida, leva-nos a refletir no poder de contágio do vírus e o quão intensificado pode tornar-se com o retorno imprudente das aulas.

Vamos imaginar que em uma turma do jardim da infância com 15 crianças, uma vai doente para a escola. Logo ao chegar, mesmo que as medidas de segurança sejam tomadas, ela terá contato com várias pessoas, desde a que a recebe no portão, a quem a leva para a sala de aula, todas as crianças que estiverem na sala, a professora, bem como todas as outras pessoas que indiretamente possuem determinado nível de contato. Cada pessoa que essa criança teve contato, em sua maioria ficarão doentes e até que os sintomas realmente sejam perceptíveis, essas pessoas terão contato com várias outras pessoas, seja no transporte público, na lanchonete da escola, no supermercado, na fila da farmácia ou até mesmo na própria casa, levando a doença para seus familiares. O número crescente de pessoas contaminadas aumentará exponencialmente, pois há meses que

algumas escolas estão em processo de retorno/paralisação, mas apenas agora, em junho de 2021, que as vacinações para os profissionais da educação começaram a ser distribuídas. Vacinar apenas esses profissionais é de extrema importância, mas não é o suficiente para acabar com o perigo de um retorno presencial das aulas.

O retorno precoce e imprudente de uma grande comunidade às atividades presenciais escancara o nível de importância que este governo genocida dá para a população, em sua esmagadora maioria, trabalhadores e trabalhadoras. O retorno apenas deve ser pensado e considerado quando houver condições objetivas suficientes e seguras.

Nesse contexto, ao tratarmos da pauta sobre a educação, é necessário discutir sobre os ataques que esta vem sofrendo, tornando imprescindível uma breve análise do Projeto de Lei nº 5.595 de 2020 (PL 5.595/2020). A PL 5.595 foi aprovada na câmara dos deputados com a seguinte ementa: “reconhece a educação básica e a educação superior, em formato presencial, como serviços e atividades essenciais e estabelece diretrizes para o retorno seguro às aulas presenciais” (BRASIL, 2020). O Projeto de Lei possibilita que vários questionamentos possam ser levantados, pois ao colocar a educação como serviço essencial, a mesma traz a educação como serviço, como algo mercadológico e não como um direito constitucional do povo.

A educação é uma atividade fundamental para a formação humana e integral de cada pessoa, se constituindo como uma condição para o exercício da cidadania, mas isso não significa que ela seja essencial. Quando colocamos algo como serviço essencial em períodos de crise, como em uma situação de pandemia, estamos, mesmo que indiretamente, afirmando que independente da situação que esteja sendo enfrentada, tal serviço não pode parar de ser ofertado, a exemplo de supermercados e farmácias. As pessoas preci-

sam comprar alimentos e remédios, mas será que precisam, no mesmo nível emergencial, estar presencialmente dentro das salas de aula? O lucro vale mais do que nossas próprias vidas? Devemos aceitar o risco e simplesmente acatar as imposições das personificações do capital e de corporações do âmbito da educação que visam apenas o lucro? A economia em detrimento da vida? A resposta é não! A PL não deve nunca ser considerada como um reconhecimento à educação, pois não passa de um desserviço. Esse PL é de autoria de 3 deputadas representantes da extrema direita em São Paulo.

Dito isto, voltemos para analisarmos o trecho da ementa citado acima. Em apenas 3 linhas fica bastante claro que a ideia é fazer com que docentes, discentes e servidores da educação não possam opção a não ser voltar às aulas presenciais, sem vacina e provavelmente sem as mínimas condições sanitárias necessárias. Em condições de normalidade, o professor da escola pública é obrigado a dar as suas aulas em espaços com péssima estrutura, na maioria dos casos, com salas superlotadas. Adicionando o agravante da pandemia e a falta de vacina a esta equação, torna-se inviável que ocorra a volta às aulas presenciais sugeridas pelas deputadas. Ao analisar a PL, Leher afirma que:

O PL simplesmente transforma a educação em “serviço” essencial o que, no senso comum, poderia ser visto como um reconhecimento da importância da educação. Mas não é isso. Objetiva impedir a suspensão de aulas pelas prefeituras e estados (o tal de estado de sítio mencionado por Bolsonaro) e, principalmente, interditar a deflagração de greves sanitárias em defesa da vida (e as futuras greves no setor educacional). Incrivelmente, atribui ao governo Federal, que professa radical negacionismo, a definição de critérios para justificar o fechamento em virtude de condições epidemiológicas. É de causar perplexidade tal definição, considerando que o governo Federal milita, dia após dia, contra o isolamento social e que

inseriu a evolução da pandemia em sua estratégia política autocrática. O PL comprova o realinhamento da extrema direita negacionista (PSL, Novo, Cidadania) com o governo Bolsonaro (LEHER, 2021, s.p.).

Com o aumento considerável da transmissibilidade da *Covid-19* e o aumento do índice de mortes causadas pela doença em cooperação com a política genocida do Governo Bolsonaro, Leher complementa falando sobre o objetivo inequívoco do Projeto de Lei nº 5.595 ao ressaltar que

O PL tem um objetivo inequívoco: exigir a abertura das escolas, mesmo em condições de genocídio, como ocorre atualmente no Brasil com quatro mil mortos todos os dias, grande parte deles sem ter, sequer, o direito aos medicamentos que poderiam aliviar a intubação e, cada vez mais, sem sequer acesso ao oxigênio. Em todo país o sistema de saúde colapsou – já não existem leitos para os pacientes graves e muitos morrem em casa sufocados (LEHER, 2021, s.p.).

Considerações finais

Ao longo das análises empreendidas nesse trabalho, tornou-se visível que as ideias mercantis e a pressão exercida pelas autoridades e grupos empresariais vêm influenciando fortemente no retorno precoce e irresponsável das aulas presenciais. É preocupante o fato de que apenas 21,83% da população tomou a primeira dose da vacina até o momento, e no entanto, já existem debates e iniciativas em quase todo o país por um retorno de aulas híbridas ou presenciais. Caso isso ocorra, resultará em uma exposição desnecessária ao vírus para uma grande parte da população que já se encontra cruelmente à margem da sociedade e a mercê de uma doença fatal e que possui vacina, mas que não chega em quantidades suficientes no Brasil, como consequência da institucionalização da disseminação do vírus (CEDEPISA; CONECTAS DIREITOS HUMANOS, 2021).

Durante todo o decorrer do trabalho, objetivamos explanar acerca da política genocida, construída pelo Presidente Bolsonaro e todos aqueles que compõem a construção do Governo Federal que, por meio de posicionamentos negacionistas e privatistas, resultaram na morte de mais de 465 mil pessoas, abordando também sobre como a pressão do mercado, e a reabertura precoce das escolas resultam no descaso com a vida da população brasileira.

Mesmo após meses da circulação das vacinas e com a recusa de 11 ofertas, o Brasil está em 64^o lugar do *ranking* global quanto à vacinação. Segundo informações mais recentes divulgadas pela Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da *Covid-19*, o Governo Bolsonaro não apenas recusou as 11 ofertas, mas foram descobertos 53 *emails* enviados pela farmacêutica *Pfizer* que cobravam um posicionamento quanto à compra de vacinas, mas que foram ignorados pela gestão do atual presidente. Atualmente, mesmo com todas as ofertas que surgiram, apenas 21,83% da população brasileira teve a oportunidade de acesso a pelo menos a primeira dose, pois o governo demonstra estar mais preocupado com a falácia da imunização de rebanho do que em salvar vidas, que estão sendo ceifadas por uma doença para a qual já tem vacina.

Em nossa pesquisa nos deparamos com alguns dados chocantes, tais como: os alarmantes números de mortos, ou até mesmo o baixíssimo ritmo de vacinação, sem previsão de melhora para a situação. Encontramos também um direito social (educação) que foi atacado fortemente pelo atual governo e seus discípulos do mercado, sendo a própria PL 5.595/2020, fruto de um desejo antigo de grandes grupos empresariais de encontrar formas mais eficazes e menos aparentes de privatizar a educação.

Os sistemas de ensino vêm sendo cada vez mais pressionados pelo mercado para que ocorra o retorno das aulas presenciais, pressão essa que possui um forte interesse

mercantil e que, infelizmente, está sendo reproduzido até mesmo por governos estaduais que se dizem progressistas.

Com base em todas as informações apresentadas, tornou-se perceptível a necessidade da resistência à pressão efetuada por estes decretos que priorizam a lógica econômica, em detrimento da vida. Ao mesmo tempo que exigem a volta às aulas, cuja expressão mais acabada seria o PL 5595/2020, o Governo Federal não oferece as condições necessárias para que este retorno seja possível, boicotando a compra de vacinas e escancarando uma política de morte mediada nas instituições de ensino, atrelada à política genocida concretizada a nível nacional.

Por fim, concluímos, que a abertura das escolas expressa a relação de complementaridade dialética entre Estado e Capital, conforme aponta Mészáros (2011), já que as ações governamentais, mesmo de governos dito progressistas, enfatizam a supremacia dos interesses mercantis em detrimento da vida. O ápice dessa pressão toma corpo com o Projeto de Lei nº 5.595/2020 que visa transformar a educação escolar em serviço essencial, promovendo a passagem da educação como direito social para a educação como serviço, com fortes contornos de uma política genocida, de viés ultraneoliberal.

Referências

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Nº5.595/2020**. Reconhece a educação básica e a educação superior, em formato presencial, como serviços e atividades essenciais e estabelece diretrizes para o retorno seguro às aulas presenciais. 18 Dez. 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2267745>. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 14.121, de 1º de março de 2021**. Autoriza o Poder Executivo federal a aderir ao Instrumento de Acesso Global de Vacinas Covid-19 (Covax Faci-

lity) e estabelece diretrizes para a imunização da população. Brasília, 1 mar. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14121.htm. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 2.889, de 1º de outubro de 1956**. Define e pune o crime de genocídio. Rio de Janeiro, 1 out. 1956. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L2889.htm. Acesso em: 01 jun. 2021.

CEDEPISA; CONECTAS DIREITOS HUMANOS. **Direitos na pandemia**: Mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à COVID-19 no Brasil. São Paulo. Jan. de 2021.

COSTA, Ana Gabriela da. **Brasil passa de 445 mil mortes e se aproxima de 16 mi de infectados pela Covid**. CNN Brasil, São Paulo, 21 de Maio de 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2021/05/21/brasil-passa-de-445-mil-mortes-e-se-aproxima-de-16-mi-de-infectados-pela-covid>. Acesso em 29 de Maio de 2021.

ESTADÃO CONTEÚDO (ed.). **Brasil tem 21,83% da população vacinada com a 1ª dose contra a Covid-19**. 2021. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2021/06/01/interna_nacional,1272645/brasil-tem-21-83-da-populacao-vacinada-com-a-1-dose-contra-a-covid-19.shtml. Acesso em: 01 jun. 2021.

SOUZA, Artur Gomes de. EVANGELISTA, Olinda. **Pandemia! Janela de oportunidade para o capital educador**. Contrapoder, 2020. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A volta forçada às aulas presenciais e a imunidade de rebanho**: isto é não apenas um escândalo, mas um crime cometido em nome do lucro e permitido pelas leis do livre mercado. Brasil de Fato, 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/07/30/artigo-a-volta-forcada-as-aulas-presenciais-e-a-imunidade-de-rebanho>. Acesso em: 02 jun. 2021.

G1. **Bolsonaro sanciona lei que permite Brasil adquirir vacinas do consórcio Covax Facility**: Mas há alguns vetos.

De um total de 42 milhões, o Brasil deve receber 10,6 milhões de doses de imunizantes no primeiro semestre. O lote vai custar R\$ 2,5 bilhões. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/vacina/noticia/2021/03/02/bolsonaro-sancao-lei-que-permite-brasil-adquirir-vacinas-do-consorcio-covax-facility.ghtml>. Acesso em: 01 jun. 2021.

GUEDES, Octavio. **CPI da Covid: Governo Bolsonaro recusou 11 vezes ofertas para compras de vacina:** Um dos objetivos da CPI é apontar no relatório final o número de vezes em que o governo disse não à única solução para prevenir a doença. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/blog/octavio-guedes/post/2021/04/27/cpi-da-covid-governo-bolsonaro-recusou-11-vezes-ofertas-para-compras-de-vacina.ghtml>. Acesso em: 01 jun. 2021.

JUCÁ, Julyanne. NETO, Vital. **Painel da Vacina:** Brasil segue como 63º no ranking global e 4º no total de doses. CNN Brasil, São Paulo, 21 de Maio de 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2021/05/21/painel-da-vacina-brasil-segue-como-63-no-ranking-global-e-4-no-total-de-doses> Acesso em 29 de Maio de 2021.

JUCÁ, Julyanne; NETO, Vital. **Painel da Vacina:** Brasil continua em 64º no ranking global e 4º em doses totais: Até esta terça, mais de 68 milhões de vacinas contra Covid-19 foram aplicadas no país. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2021/06/01/painel-da-vacina-brasil-continua-em-64-no-ranking-global-e-4-em-doses-totais>. Acesso em: 01 jun. 2021.

KENJI, Allan. **Kroton Educacional:** ‘Em termos de educação pública nunca experimentamos um inimigo com uma força social tão concentrada como esse’. [Entrevista concedida a André Antunes]. Portal EPSJV/Fiocruz, 27-04-2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/578444-kroton-educacional-em-termos-de-educacao-publica-nunca-experimentamos-um-inimigo-com-uma-forca-social-tao-concentrada-como-esse>. Acesso em: 08 jun. 2021.

LEHER, Roberto. **O PL 5595 e a educação na mira da guerra cultural da extrema direita.** Esquerda online, Rio de Janeiro, 14 de Abr. de 2021. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/>

ne.com.br/ 2021/04/14/roberto-leher-o- pl-5595-educacao-essencial-aulas-presenciais-guerra-cultural-da-extrema-direita-vacina/> Acesso em 29 de Maio de 2021.

MAGENTA, Matheus. **Afinal, Brasil vacina pouco ou muito?** Confira 5 dados do ranking global. BBC News Brasil, 8 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56680167>. Acesso em: 01 jun. 2021.

G1. **MAPA da vacinação contra Covid-19 no Brasil.** G1, São Paulo, 28 de Maio de 2021. Disponível em: <<https://especiais.g1.globo.com/bemestar/vacina/2021/mapa-brasil-vacina-covid/>>. Acesso em 29 de Maio de 2021.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital:** por uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MOURA, Iara. **Quem pratica o genocídio, genocida é:** Responsável pela condução catastrófica da pandemia, presidente usa lei da ditadura para ameaçar opositores. Carta Capital, 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/quem-pratica-o-genocidio-genocida-e/>. Acesso em: 01 jun. 2021.

JORNAL DO COMÉRCIO. **No ritmo atual, Brasil levaria mais de quatro anos para vacinar toda a população.** Jornal do Comercio, Porto Alegre, 06 de Fev. de 2021. Disponível em: <https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/especiais/coronavirus/2021/02/777621-no-ritmo-atual-brasil-levaria-mais-de-quatro-anos-para-vacinar-toda-a-populacao.html>. Acesso em: 29 de Maio de 2021.

OLIVEIRA, Caroline. **Nova Zelândia:** como é viver em um país que controlou a pandemia do coronavírus? País registrou apenas 26 mortes e 2,6 mil casos desde o início da pandemia. Brasil de Fato, 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/04/25/nova-zelandia-como-e-viver-em-um-pais-que-controlou-a-pandemia-do-coronavirus>. Acesso em: 02 jun. 2021.

FEDERAÇÃO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO. **'Pressão por volta às aulas é inaceitável'**. FEPESP, 2020. Disponível em: <http://fepesp.org.br/noticia/pressao->

-por-volta-as-aulas-e-inaceitavel-diz-napolitano/. Acesso em: 10 jun. 2021.

SANCHES, Danielle. **Por que a ‘imunidade de rebanho’ não é a solução para a Covid-19?** UOL, 2021. Disponível em: em <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2021/05/07/por-que-a-imunidade-de-rebanho-nao-e-a-solucao-para-a-Covid-19.htm?cmpid=copiaecola>. 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2021/05/07/por-que-a-imunidade-de-rebanho-nao-e-a-solucao-para-a-Covid-19.htm>. Acesso em: 02 jun. 2021.

SECRETARIAS ESTADUAIS DE SAÚDE. **COVID no Brasil:** Dados até 01/06/2021. 2021. Disponível em: https://qsprod.saude.gov.br/extensions/Covid-19_html/Covid-19_html.html. Acesso em: 01 jun. 2021.

SILVA, Daniel Neves. **“O que é genocídio?”**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-genocidio.htm>. Acesso em 06 de junho de 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA. **Situação da educação no Brasil (por região/estado)**. UNESCO, 27 de Maio de 2021. Disponível em : <<https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasilia/Covid-19-education-Brasil>>. Acesso em 29 de Maio de 2021.

CNN BRASIL. **ÚLTIMAS da Covid-19: Brasil está em 63º no ranking da vacina, UE vai doar doses**. CNN Brasil, São Paulo, 21 de Maio de 2021. Disponível em:<<https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2021/05/21/ultimas-da-Covid-19-brasil-esta-em-63-no-ranking-da-vacina-ue-vai-doar-doses>>. Acesso em 29 de Maio de 2021.



PARTE III

LITERATURA, INFÂNCIA E FORMAÇÃO DE LEITORES





Literatura, Infância e Relações Étnico-Raciais: panorama das produções acadêmicas educacionais brasileiras no período de 2009 a 2019

Matteus Vinicius Gomes Luz
Celiane Oliveira dos Santos

Considerações iniciais

*Todo corpo negro é um quilombo vivo.
(Brasil de fato)*

Este artigo é um recorte de um trabalho de conclusão de curso (TCC) intitulado “Literatura, infância e questões étnico-raciais: um olhar sobre a legislação e as produções acadêmicas educacionais brasileiras” (2019), apresentado no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, que teve como ponto de partida questionamentos sobre a representação de personagens negros(as) nas publicações literárias endereçadas ao público infantil. O processo de escrita do TCC foi atravessado também por reflexões que emergiram da própria experiência de vida de um dos autores desse artigo no seu processo de reconhecimento como pessoa negra. Da infância, recorda o convívio com a literatura e a quase ausência da representação do povo negro e suas culturas nos livros lidos; além disso, havia o reforço a determinados estereótipos que também estavam presentes nos desenhos animados exibidos na televisão aberta.

Nesse trabalho, buscamos analisar as relações entre literatura, infância, Educação Infantil e relações étnico-raciais, evidenciando o processo de reconhecimento da cultura negra na formação e origem do povo brasileiro, a discriminação e escravização dos negros e as questões que envolvem as infâncias e a literatura para crianças no Brasil. Para tanto, analisamos produções acadêmicas brasileiras na área de Educação, no período de uma década.

A ausência de representatividade negra na literatura e nos desenhos animados destinados às crianças é um fato que nos provoca e nos faz pensar sobre a qualidade do que é produzido e oferecido ao público infantil nas escolas e fora dela. No ambiente escolar, por exemplo, é comum a presença de clássicos como “Cinderela”, “Rapunzel”, “Branca de Neve”, “João e Maria”, nos quais não há personagens negros que, por sua vez, são silenciados nos grandes clássicos e até mesmo em outras produções. Além disso, por muito tempo, foram considerados como seres inferiores, esquecidos e marginalizados. Jovino (2006) diz que o negro só surgiu na literatura brasileira a partir da década de 1920, retratado em condições subalternas por meio de discursos estereotipados e depreciativos.

Mesmo com o aparecimento do negro na literatura infantil no Brasil no início do século XX, foram necessárias mais de cinco décadas para o surgimento de livros que abordassem as questões étnico-raciais que, mesmo assim, não tiveram visibilidade. É um longo período de esquecimento que se reflete ainda hoje nas produções literárias. Assim, se faz necessária a reparação desse tempo negado para que possamos nos (re)conhecer e refletir sobre a educação que desejamos desde a Educação Infantil.

No campo da educação, a luta do movimento negro brasileiro tem no seu histórico uma conquista legal importante: a vigência da Lei Nº 10.639/03 que alterou a Lei de Di-

retrizes e Bases da Educação – Lei Nº 9.394/1996 e instituiu, pela primeira vez, a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira” nos currículos oficiais das redes de ensino. Mais tarde, com a Lei Nº 11.645/2008 foram acrescentadas as questões relativas aos povos indígenas no Brasil.

Reconhecemos a importância dos textos normativos para que avancemos na luta por uma educação antirracista, de modo que a existência da Lei estabelece a conduta a ser seguida pelos agentes do Estado e afeta o senso geral do certo ou errado na sociedade. Entretanto, somente a existência da Lei não é suficiente para a superação do racismo, pois esse processo se desenvolve em um cenário complexo em que incidem vários fatores, num fenômeno conhecido como racismo estrutural (ALMEIDA, 2019).

A compreensão da complexidade desse fenômeno nos permite refletir com mais profundidade sobre a questão do acesso aos livros literários na infância e aos conteúdos compartilhados nas experiências literárias vivenciadas no ambiente escolar. O encontro com a literatura na escola pode se caracterizar como uma experiência potente, sensível e diversa, contribuindo para a ampliação do repertório das crianças e para a valorização das identidades.

Esta pesquisa se desenvolveu por meio de uma abordagem qualitativa. Considerando as características do objeto pesquisado, a investigação optou pela pesquisa do tipo bibliográfica com foco nas teses e dissertações apresentadas aos programas de pós-graduação em educação de universidades brasileiras, no período de 2009 a 2019. Para tanto, foram realizadas consultas no Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram utilizadas como palavras-chave os seguintes termos:

“literatura”, “infância”, “relações étnico-raciais”, “literatura infantil” e “educação infantil”.

Em relação às teses e dissertações, nas buscas avançadas, utilizando o cruzamento entre os termos, foram localizados um total de 20 trabalhos. Dentre os estudos encontrados, oito deles abordam aspectos relevantes para este estudo. No decorrer desse texto, apresentaremos e discutiremos tais produções.

Infâncias, Educação Infantil, Literatura e as Relações Étnico-raciais

A infância de cada sujeito acontece de forma diferente, contudo, a infância de crianças negras tem algo em comum: o racismo que, sendo estrutural, atinge de forma profunda a vida das crianças negras, impactando nos processos de subjetivação e provocando repercussões na autoimagem e autoestima delas.

No ano de 2009, foi homologado o Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 que revisou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). No documento a criança é considerada como “centro do planejamento curricular; é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças” (BRASIL, 2009, p. 6). As crianças no contexto da Educação Infantil devem ser protagonistas, cabendo ao professor mediar esse processo, para que aconteça de forma significativa.

Na apresentação de objetivos e condições para a organização curricular para a Educação Infantil, o Parecer destaca que: “o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil” (BRASIL, 2009, p.10). Considerando

a história da Educação Infantil brasileira, compreendemos que o texto do Parecer representa um avanço importante na construção de práticas pedagógicas mais democráticas. Para Petronilha Silva (2015), o processo de desconstrução de estereótipos negativos – presentes ao longo da formação de uma criança negra – é lento e tardio, na maioria das vezes. A autora afirma que:

Não é um processo simples. Não basta querer, ser sensível ao sofrimento de crianças negras e ficar alerta, para interferir em situações de racismo e de discriminações que possam ocorrer no dia a dia. Mesmo quando professoras e professores têm essa disposição e iniciativas, o mito da democracia racial e da mestiçagem, construídos desde o pós-abolição, com o intuito de embranquecer corpos, pensamentos, projetos, prevalece (SILVA, 2015, p. 178).

No artigo intitulado “A percepção sobre a discriminação étnico-racial entre crianças do Brasil, Colômbia e Peru”, apresentado pela Professora Silvia Helena Cruz (2015), temos uma dimensão importante dos processos discriminatórios na educação de crianças: a escuta das próprias crianças acerca da discriminação racial em contextos educativos. Para a pesquisadora, as crianças são capazes de “discriminar os seus sentimentos e opiniões acerca de temas que lhes dizem diretamente respeito e, desde que lhes sejam oferecidas condições adequadas, elas podem comunicar suas experiências, inclusive as relativas a situações de discriminação” (CRUZ, 2015, p.260).

A reprodução de falas racistas entre as crianças pesquisadas após alguns questionamentos realizados pela pesquisadora, bem como a negação de crianças negras sobre sua cor são evidentes, quando é revelado o que as crianças expressaram sobre a discriminação étnico-racial. A autora enfatiza que “a visão negativa acerca dos negros que parece circular nessas cidades provavelmente contribui para au-

mentar a dificuldade das crianças se identificarem como negras” (CRUZ, 2015, p. 266). A sensibilidade que as crianças demonstraram quando foi narrada uma história de discriminação dentro do espaço escolar é notória. As crianças são mais solidárias e abertas à desconstrução da reprodução de preconceitos, sendo evidente que quando se existe um diálogo dentro da escola sobre qualquer tipo de discriminação, as crianças questionam mais essas atitudes.

Ao debater sobre creche e racismo, Flavio Santiago (2015) ressalta que “as crianças pequeninhas negras aprendem a ser o outro, aquele que não é representado no contexto da educação infantil, ou sequer mencionado, passando somente a ser uma desconhecida, uma qualquer, uma subalterna” (SANTIAGO, 2015, p. 443). Nessa perspectiva, o autor debate a “institucionalização de pedagogias que casttram todas as formas que não cabem nas normas da branquitude”, e salienta que:

É importante destacar o fato de que o racismo, embora não se inicie na educação infantil, conta com esse ambiente para seu reforço. Muitas vezes, nas relações diárias estabelecidas na creche, ocorrem difusão de valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro, comprometendo o reconhecimento e aceitação dos mesmos (SANTIAGO, 2015, p. 448).

A reprodução de estereótipos sobre “coisa de negro” dentro do espaço educacional, acontece de uma forma velada cotidianamente. O autor afirma que “com base nesse processo de estereotipização os indivíduos são circunscritos dentro de uma identidade, atribuindo-lhes um papel social que deve ser desempenhado por eles” (SANTIAGO, 2015, p. 450-451).

Os dados dos estudos apresentados evidenciam o silenciamento e a invisibilidade das crianças negras nas insti-

tuições, desde muito pequenas, assim como a existência de uma “pedagogia da infância branqueadora”, como ressaltou Santiago (2015). Nós, como educadores (as), temos que provocar rupturas em práticas excludentes, para assim efetivar pedagogias para/com a liberdade, sendo a escuta a nossa principal estratégia para provocar essa quebra, sobretudo a escuta das crianças por meio das diferentes linguagens.

O que dizem as produções acadêmicas brasileiras em educação produzidas no período de 2009 a 2019

Os trabalhos selecionados (08) foram organizados em grupos para análise, conforme o foco da pesquisa – trabalhos que abordassem a literatura, as infâncias, a Educação Infantil e as relações étnico-raciais. Foi possível dividir as pesquisas em dois grupos: pesquisas que focalizaram os acervos (cinco trabalhos) e pesquisas ocorridas no contexto da Educação Infantil (três trabalhos), conforme mostra o quadro 01:

QUADRO 01 – Divisão das pesquisas em grupos

PESQUISAS QUE FOCALIZARAM OS ACERVOS (1º GRUPO)		
Títulos	Autor(a)	Ano
Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para educação infantil (Dissertação)	Verediane Cintia de Souza Oliveira	2011
Personagens negros, protagonistas nos livros da educação infantil: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo (Dissertação)	Gilmara Aparecida Guedes dos Santos Dadie	2013
Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da Prefeitura de Belo Horizonte (MG): um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais? (Tese)	Daniela Amaral Silva Freitas	2014

(CONTINUA)

O negro e a diferença nos livros de literatura infantil veiculados no Programa Nacional Biblioteca da Escola (Dissertação)	Jenny Lorena Bohorquez Moreno	2015
Representações dos personagens negros e negras na literatura infantil brasileira (Tese)	Mônica Abud Perez de Cerqueira Luz	2018
PESQUISAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2º GRUPO)		
Títulos	Autor(a)	Ano
Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura? olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na educação infantil (Dissertação)	Daniela Lemmertz Bischoff.	2013
A literatura infantil e a prática formativa na pré-escola: dialogando com questões étnico-raciais e a educação da criança indígena (Dissertação)	Cleide Santos de Sousa	2014
Tessituras da literatura afro-brasileira na sala de aula: o saber fazer das professoras da educação infantil (Dissertação)	Maria Emanuela de Oliveira Cruz	2016

FONTE: autoria própria.

No primeiro grupo, Oliveira (2011) e Moreno (2015) fazem suas pesquisas sobre as obras dos acervos do PNBE¹ (Programa Nacional Biblioteca da Escola) destinadas à Educação Infantil nos anos de 2008 e 2012, respectivamente. Nesses dois estudos, percebemos como os livros do PNBE apresentam os negros nesse traçar de tempo (2008 – 2012), visto que temos um período de quatro anos de diferença entre os dois acervos. Já Dadie (2013) escolhe o acervo de uma escola municipal para a realização da sua análise. Para a realização das análises dos livros, Freitas (2014) busca a biblioteca dos professores da cidade de Belo Horizonte (MG) e Luz (2018) pesquisa a Biblioteca Municipal para analisar o acervo referente à literatura afro-brasileira. No início da análise, Oliveira (2011) já apresenta alguns dados referentes à catalo-

¹ O acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) pode ser consultado no site: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/acervos>. A última remessa de livros feita pelo Ministério da Educação (MEC) para toda rede pública de ensino ocorreu em 2014.

gação dos livros analisados. Caracterizando os autores das obras, informa que, em relação ao sexo, cor/etnia, 13 são do sexo masculino e 7 do sexo feminino, desses, 18 são brancos e 2 indeterminados. A pesquisadora afirma que:

[...] não foi encontrado nenhum autor negro. A discussão sobre a identidade étnico-racial (e de gênero) de autores e a relação disso com seus escritos é também realizada por Piza (1998), que observou que o fato de serem mulheres e brancas relacionava-se com características das narrativas e das personagens criadas pelas autoras. Ou seja, a ausência de autoras(es) negras(os) pode ser tomada como indício de que as obras do acervo I do PNBE 2008 para Educação Infantil provavelmente não tematizam tal identidade nem valorizam nas narrativas a negros(as) ou indígenas. No caso das crianças de pré-escola a quem os livros são dirigidos, o trabalho com a valorização da identidade a partir dos grupos de pertença dos alunos é definido como primordial pelas Diretrizes Curriculares de Educação Infantil. A quase totalidade de autores(as) brancos(as) indica maior possibilidade de expressão nos livros do ponto de vista branco e inclusivo de textos que tratam o branco como norma de humanidade (OLIVEIRA, 2011, p. 104).

O catálogo do PNBE 2012 conta com 100 livros divididos em dois grupos – Creche e Pré-escola –, tendo dois acervos para cada categoria. Na busca por livros em que os personagens negros estivessem presentes, Moreno (2015) encontrou apenas oito títulos nos catálogos disponíveis. A autora percebeu a necessidade de acrescentar outra categoria para as suas análises de pesquisa, que foi denominada por ela de “outro” – personagens diferentes que apareceram no acervo. Assim, encontrou vinte e um livros, obtendo vinte e nove livros para analisar. Moreno (2015) concluiu que no acervo analisado, a presença de personagens negros nos materiais é pequena, uma vez que foram encontrados poucos exemplares com estes personagens (principais e secundários).

Além disso, observou que os conceitos de diferença e diversidade são tratados como sinônimos em alguns livros analisados, “permitindo ver como a produção do discurso sobre a identidade é, muitas vezes, atravessada por uma lógica de universalização e homogeneização dos sujeitos, desconsiderando suas particularidades históricas e culturais que os diferenciam” (MORENO, 2015, p.09).

No trabalho de Oliveira (2011), conforme mencionado anteriormente, não foi encontrado nenhum livro que tivesse o negro como protagonista no catálogo do PNBE 2008. Já na pesquisa de Moreno (2015), a pesquisadora encontrou oito livros, sendo que cinco deles têm o negro como personagem principal e três como personagens secundários. Sobre a análise dos personagens no texto, os resultados de Oliveira (2011) mostram que eles atuam no sentido de naturalizar a condição do branco. Para a autora:

A condição de branco que aparece constantemente em textos e ilustrações reforçam a ideia de que podem ser considerados como padrão de humanidade ou representantes da espécie. Além dos 138 personagens brancos serem maioria, também aparecem com características mais bem desenvolvidas e valorizadas (OLIVEIRA, 2011, p.137).

Kaercher (2006), ao discutir sobre essas situações presentes nos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola, especificamente no PNBE/99, destaca que a branquidade é a referência, o ponto fundante a partir do qual as demais identidades raciais são definidas. A autora utiliza o termo “hiper-exposição” para problematizar essa questão e explica que:

[...] ao ser reificada a branquidade passa por uma hiper-exposição, que funciona como uma estratégia de universalização e naturalização, estratégia esta que está vinculada, dentre outras coisas, ao número

de vezes em que o branco aparece. Assim, na hiper-exposição, torna-se necessário que o maior número de personagens, sejam de brancos para que quantitativamente branquidade seja exaltada (KAERCHER, 2006, p.122).

As pesquisas de Dadie (2013) e Luz (2018) apontam resultados que convergem: as análises realizadas pelas pesquisadoras em diferentes acervos mostram que os negros são retratados de forma pejorativa e estereotipada em algumas obras, além da presença de elementos implícitos e explícitos de preconceito. Ao analisar os livros, Dadie (2013) aborda todos os pontos de análise de uma forma minuciosa, acrescentando ao final de cada análise algumas considerações gerais sobre o livro, discutindo e apresentando suas considerações. A respeito do livro *Juca das Rosas*, por exemplo, ela diz que:

Percebemos que a representação dos personagens nesta obra muitas das vezes reproduz estereótipos comuns a LI, como por exemplo, a mulher negra representada gorda, empregada, com um lenço na cabeça. O lugar reservado a Juca é o de um menino negro, pobre, morador de favela, filho de uma família mantida pelo trabalho da mãe, que trabalhar para ajudar a mãe e fala errado. A solução para seu problema imediato, comprar rosa para mãe porque é seu aniversário, é obtida através da intervenção da única personagem branca da história, a patroa (DADIE, 2013, p. 124).

Nesse livro é alimentada a figura do negro que é muito comum em novelas; negro sem voz, sem capacidade de pensar e dependente de uma pessoa branca para resolver seus problemas: “a branquidade passa a ser tomada como um estado *normal e universal* do ser, um padrão pelo qual todo resto é medido” (KAERCHER, 2006, p. 114). Freitas (2014), ao problematizar os saberes do discurso étnico-racial na literatura infantil, destaca que:

[...] os livros de literatura infantil acionam, às vezes para reforçar e outras vezes para problematizar, uma série de enunciações sobre os africanos, afro-brasileiros e indígenas: “O Brasil é formado por três raças: indígena, negra e branca”; “O povo brasileiro vive em uma democracia racial”; “O Brasil foi descoberto pelos portugueses”; “A cultura e a história dos diferentes povos indígenas que habitavam o Brasil antes da chegada dos portugueses devem ser valorizadas”; “Os africanos e os afro-brasileiros contribuíram muito para a formação da cultura e da história brasileira”; “Vive-se no cotidiano da sociedade brasileira uma série de práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas com relação aos negros e aos indígenas”; “O branco é superior”; “Deve-se ter orgulho de ser negro”; “Há que se clarear a raça”; “Viva a diferença”(p.95).

Esses livros precisam ser problematizados, sobretudo porque circulam no espaço escolar. Luz (2018, p. 44) nos diz que “o negro, em consequência desse racismo velado, fica impedido de construir uma cidadania plena, tornando-se alvo fácil de situações de violência, fruto de um mecanismo de dominação de classe”. Nas análises das obras, Luz (2018) encontra dois livros que apresentam características estereotipadas e o negro em situações de passividade em relação à sua história. Em um desses livros, intitulado *Peppa*, reitera-se a branquitude, pois a “a personagem Peppa é levada a absorver de maneira ingênua a ideologia racial dominante para as categorias de classe e de cor (LUZ, 2018, p. 95). Outro livro, *Amigos do Rei*, enfoca a hierarquização das raças.

Na esteira dos debates atuais acerca da ressignificação das relações étnico-raciais, encontramos o trabalho de Freitas (2014) que analisou os livros de literatura infantil que compõem os *kits* de literatura afro-brasileira organizados pela Prefeitura de Belo Horizonte e foram distribuídos a todas as escolas da rede municipal. Para a autora, os livros

que compõem os *kits* contribuem para a constituição de um “currículo que faz parte das lutas culturais por mudanças de significados e por reconfigurações das relações de poder-saber, ao concorrer para colocar, na ordem do discurso, saberes e sujeitos antes silenciados e negados” (FREITAS, 2014, p.13). Ao abordar a literatura infantil como um artefato de luta cultural, Freitas (2014, p. 137) diz que “os livros de literatura infantil analisados têm se tornado, então, um artefato cultural potente para se divulgar ensinamentos sobre essas culturas que anteriormente ficavam à margem do currículo escolar”.

As análises de Luz (2018) sobre obras como *Obax, Betina, Meu avô africano*, dentre outras, mostram que as ilustrações e as imagens narrativas apresentam representações positivas do negro e do afro-brasileiro, sem visões estereotipadas. Para autora, “os conteúdos dessas obras são capazes de estimular, na criança negra, o orgulho de si própria e de seu pertencimento étnico, além da afirmação da identidade cultural” (p.97). A valorização da cultura negra, o orgulho de ser negro e a construção da identidade negra são resultados apontados nas pesquisas das duas autoras a respeito de algumas obras.

O segundo grupo de pesquisas compreende três produções (BISCHOFF, 2013; SOUSA, 2014 e CRUZ, 2016). Essas pesquisas nos trazem duas dimensões relacionadas à Educação Infantil: a escuta das crianças e as práticas das professoras. Bischoff (2013) inicia sua pesquisa com as crianças indagando sobre: “quem conhecia pessoas negras, quem eram essas pessoas que eles conheciam, o que elas faziam, enfim, pedi a eles que narrassem suas experiências com pessoas negras” (BISCHOFF, 2013, p. 61). Para Sousa (2014), “a prática de leitura junto às crianças deve ocorrer com planejamento prévio; o professor necessita selecionar a obra com critérios, criar um clima de encantamento, mistério ao longo

das leituras” (SOUZA, 2014, p. 88). Cruz (2016) aponta a importância do professor para a construção da identidade das crianças, principalmente na Educação Infantil, respeitando as infâncias e histórias de cada um. Enfatiza que “é preciso ter consciência de tudo que se fala e se ensina, principalmente às crianças pequenas” (2016, p. 55).

Bischoff (2013) aponta que, ao fazer a leitura do livro *Pretinha de neve e os setes gigantes* para a turma, ao final da história, perguntou se eles achavam que existiam princesas negras, “a turma, em coro, respondeu “Nããão!!” (BISCHOFF, 2013, p. 71). A pesquisadora possibilitou ao grupo uma experiência de questionamento, assim como proporcionou uma ampliação de repertório, ao socializar uma nova versão de um conto clássico. Assim, percebendo o interesse das crianças nas histórias dos livros e nos brinquedos, acrescentou um elemento fundamental na sua pesquisa; a família. Por isso, criou a sacola da diferença com três livros de histórias narrados *Obax*, *Fuzarca* e *O Cabelo de Lelê*, e quatro bonecos negros e um caderno em que cada criança levaria para casa e depois relataria como foi a experiência.

Nesse sentido, o ponto chave da pesquisa de Bischoff (2013) foi a utilização dos livros literários para iniciar as discussões que envolvem as relações étnico-raciais, pois por meio da literatura ela falou sobre cabelos, raça, cultura, etnia e diferença, apresentando às crianças e às famílias um novo olhar sobre a literatura negra. Para Freitag e Winkler (2014) “os livros que apresentam o negro como protagonista podem contribuir para a compreensão da igualdade entre sujeitos e favorecer a valorização cultural e humana dos descendentes de negros” (p. 114).

A pesquisa de Cruz (2016) envolveu três professoras da Educação Infantil. Quando questionadas sobre o trabalho com a literatura afro-brasileira, ambas falaram sobre o combate ao preconceito e a construção de valores para respeitar

as diferenças. Durante a pesquisa, a escola estava realizando um projeto que visava discutir a importância da cultura negra e indígena. A pesquisadora discutiu algumas atividades realizadas pelas professoras e considerou que as crianças tiveram a oportunidade de conhecer um pouco sobre a história e cultura africana e afro-brasileira.

Considerando a questão do acesso das crianças a livros, Sousa (2014) faz um levantamento sobre a quantidade de livros de literatura infantil pertencentes às escolas pesquisadas. Os resultados mostram que os acervos literários das escolas que abordam as questões indígenas são inferiores às outras temáticas. A pesquisadora afirma que:

A partir da pesquisa realizada, foi possível perceber que do total de obras literárias encontradas apenas 1,4% (uma vírgula quatro por cento) corresponde a livros nos quais se encontrou referência aos indígenas, representando 21 (vinte e uma) obras. Dessas apenas uma enviada pelo (MEC) para a Educação Infantil representa a vida na aldeia e as relações da criança indígena com a natureza (SOUSA, 2014, p. 92).

Em seu trabalho, Sousa (2014) enfatiza questões relacionadas à educação indígena e à formação de professores. É importante salientar que a escola pesquisada não era uma escola indígena, que atendia crianças de origem indígena. Os dados sobre o acervo da escola encontrados pela pesquisadora mostram a quase ausência de representação dos povos indígenas no espaço escolar. Na Educação Infantil, ainda constatamos práticas atreladas às datas comemorativas que reforcem preconceitos e estereótipos, como é o caso do Dia Nacional do Índio. Em muitas instituições essa data acaba se tornando o único momento destinado ao “estudo” da temática que, na maioria das vezes, acontece de forma equivocada.

A análise das pesquisas aqui apresentadas possibilitou o confronto com questões arraigadas da nossa socieda-

de, mas também permitiu ampliar o nosso olhar para novos caminhos na educação. Apesar da lentidão dos processos, atualmente é possível o encontro com autores e livros que narram novas histórias nas quais os negros e indígenas podem “se ver” como protagonistas e suas tradições e culturas valorizadas.

Considerações finais

A literatura, a infância e as relações étnico-raciais entrelaçadas à Educação infantil nos levam à reflexão sobre o que estamos compartilhando com as nossas crianças e como o espaço escolar pode tornar a vida de uma criança negra muito mais difícil. Por isso, se faz necessário pensar sobre que tipo de educação queremos.

Essa pesquisa defende o argumento da educação antirracista, pois precisamos garantir que todos os sujeitos sejam respeitados. É necessário aprender sobre as diferenças e garantir o bem-estar dos meninos e meninas que frequentam as creches e pré-escolas brasileiras, concretizar uma educação que emancipe, que escute as vozes dos sujeitos, que busque valorizar a cultura a qual cada um pertence e provoque uma rede de acolhimento nesse espaço.

Nessa trilha, urge descobrir a força das crianças negras, o poder que um livro literário tem em representar o povo negro e como podemos fazer a diferença para ocupar todos os espaços, sempre buscando construir um caminho no qual todos possam andar e conseqüentemente fazer o seu próprio caminho. Os achados dessa pesquisa nos oferecem a possibilidade de fazer outros estudos, pois temos questões que envolvem o Ensino Fundamental, o Programa Nacional Biblioteca na Escola, as falas das crianças, os documentos oficiais que abordam as relações étnico-raciais e as práticas dos professores da Educação Básica.

As pesquisas apresentadas neste trabalho revelam apontamentos que enegrecem as produções acadêmicas com intuito de criar possibilidades para outros pesquisadores e mostrar mudanças em relação à forma de apresentação da negritude na literatura infantil brasileira em direção à uma educação plural, diversa e antirracista. E, por fim, poder pesquisar sobre a literatura, infância, Educação Infantil e as relações étnico-raciais é mais do que tentar responder a uma problemática ou cumprir com os objetivos propostos; é realmente fazer valer o que essa temática tem a nos ensinar, e quais as possibilidades que ela nos apresenta para formar sujeitos que pensam as relações étnico-raciais para além do papel.

Referências

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. Coleção Feminismos Plurais, Djamilia Ribeiro [coord.]. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

BISCHOFF, D. L. **Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura? olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na educação infantil**. 2013. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL, **Lei 10639**, de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para incluir no currículo a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

BRASIL. **Lei nº 11.645**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro

de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

CRUZ, M. E. de O. **Tessituras da literatura afro-brasileira na sala de aula: o saber fazer das professoras da educação infantil**. 2016. 112f. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores – PPGFP) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.

CRUZ, S. H. V. A percepção sobre a discriminação étnico-racial entre crianças do Brasil, Colômbia e Peru. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos (SP): v. 9, n. 2, 249-276. Jun/ Ago. 2015.

DADIE, G. A. G. S. **Personagens negros, protagonista nos livros de educação infantil: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo**. Dissertação. Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2013.

FREITAG, S. A.; WINKLER, A. D. O Negro e a Literatura Infantil. **Interfaces: Educação e Sociedade**. Santo Ângelo, n.1, p.101-115, 2014.

FREITAS, D. A. S. **Literatura infantil dos kits de literatura afrobrasileira da PBH: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?** Tese – (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2014.

JOVINO, I. S. **Literatura Infanto-Juvenil com personagens negros no Brasil**. In: SOUZA, F.; LIMA, M. N. *Literatura afro-brasileira* Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

KAERCHER, G. E. P. S. **O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional de Biblioteca na Escola – 1999**. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2006.

LUZ, M. A. P. C. **Representações dos personagens negros e negras na literatura infantil brasileira.** Tese. Universidade Nove de Julho- UNINOVE, São Paulo, 2018.

MORENO, J. L. B. **O negro e a diferença nos livros de literatura infantil veiculados no Programa Nacional Biblioteca da Escola.** Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande / RS, 2015.

OLIVEIRA, V. C. S. **Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para educação infantil.** Dissertação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

SANTIAGO, F. Creche e Racismo. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos (SP): v. 9, n. 2, 441-460. Jun/Ago. 2015.

SILVA, P. B. G. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos (SP): v. 9, n. 2, 161-188. Jun/Ago. 2015.

SOUSA, C. S. **A literatura infantil e a prática formativa na pré-escola: dialogando com questões étnico-raciais e a educação da criança indígena.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-graduação em Educação, Goiana, 2014.

O Desenho na alfabetização de crianças: ressignificando sua essência

*Joana Darc Rodrigues de Medeiros
Emanuela Carla Medeiros de Queiros*

Primeiras ideias

O artigo em questão é fruto dos resultados obtidos durante a realização do trabalho de conclusão de curso (MEDEIROS, 2021), intitulado: “O desenho como recurso didático na arte de ler e escrever”, que apresenta um recorte dos resultados obtidos com foco para a compreensão do desenho como recurso didático no processo de alfabetização de crianças a partir das vozes de professoras alfabetizadoras. Uma pesquisa tecida a partir das vozes de professoras alfabetizadoras atuantes no município de Mossoró/RN, Brasil.

Para a compreensão acerca do tema, se faz indispensável o entendimento acerca da necessidade que possuímos em nos comunicar, ou seja, atividade inata ao ser humano. No princípio, essa interação acontecia por meio do campo visual que, ao longo da história, evoluiu aos desenhos rupestres até o surgimento da escrita sofisticada que hoje fazemos uso. A partir dessas reflexões iniciais, concebemos o desenho parte do universo artístico e que está fortemente presente na Educação Infantil, muitas vezes desvalorizado nos primeiros anos de alfabetização das crianças, uma falha que ainda persiste e acarreta preocupações.

Para tanto, é importante destacar que o desenho, caracteriza-se como “atividade perceptiva, algo que não se

completa, mas que nos convida, sugere, evoca” (DERDYK, 2015, p.51). Entendê-lo como parte do processo de alfabetização e aliado nessa fase de inseguranças, medos e incertezas que a criança vivencia na aquisição da leitura e da escrita, é fundamental na compreensão e no aprendizado do nosso sistema linguístico.

Nesse sentido, alfabetizar exige do professor alfabetizador conhecimentos diversos sobre esse processo, que não ocorre de forma natural e espontânea. Se faz necessário um mediador, que esteja à frente do percurso e guie a criança rumo à aquisição da leitura e da escrita. Entretanto, é fundamental a prática de atividades significativas, que façam uso de recursos e estratégias que venham auxiliar as crianças nessa etapa, para que possam ser alfabetizadas, sem danos ao seu desenvolvimento educacional.

A partir dessas ideias, é importante destacar que, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), quando espera que a alfabetização das crianças aconteça nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Esse documento normativo, que entrou em vigência em 2020, ainda se revela como um desafio para os professores colocá-lo em prática, pois o processo de alfabetização acabou sendo antecipado. Anterior a ele, era esperado que as crianças fossem alfabetizadas até o final do terceiro ano.

Todavia, compreendemos essa ideia de um currículo comum para todos, se assim podemos dizer, quando observamos o número de alunos com quinze anos ou mais que não conseguem ler nem escrever. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios – PNAD, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), são 11 milhões de brasileiros que tiveram negados, de alguma forma, o direito e a oportunidade de ser alfabetizados. Isso é um dado preocupante, pois o caminho que leva ao desenvolvimento de um país é a educação, são os sujeitos que

fazem parte dessa conjuntura e estão cientes do seu papel e de sua influência rumo ao progresso e igualdade de direitos.

Em meio a esse contexto desafiador, é atribuída uma grande responsabilidade ao professor alfabetizador, que deveria enxergar o desenho como um recurso que contribui de forma ampla e significativa para o desenvolvimento da criança em torno dos saberes que envolvem a experiência do ler e escrever. Porém, nem todos possuem essa perspectiva e entendem o desenho por essa óptica.

Sendo considerado como a primeira forma de escrita e expressão que a criança ainda não alfabetizada utiliza para se comunicar, essa jornada inicia-se por meio dos rabiscos, em que ela constrói seu universo comunicativo particular. Essas produções, narrativas e rabiscos que se formam no papel ou em outra superfície, não se apresentam como uma cópia da realidade, tão pouco como simples desenhos. No fazer artístico dessas produções está a significação e a construção de sentido, em que o professor por vezes não compreende e não atribui valor: “desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se” (DERDYK, 2015, p.38). Desenhar para criança é interpretar as relações que se estabelecem a sua volta, conhecer a si mesmo e o outro, é um mergulho no próprio ser.

Nessa direção, o interesse em pesquisar essa temática deu-se por meio dos momentos de aprendizado e partilhas a respeito da leitura e escrita nas disciplinas de “Literatura e Infância e Alfabetização e letramento”, no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). A disciplina de “Ensino de Artes” também foi crucial para percepção acerca dos fazeres artísticos que envolvem o desenho, assim como a experiência no Programa de Estágio não obrigatório da Prefeitura Municipal de Mossoró/RN, em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Todas essas

vivências foram ampliando o desejo de estudar e compreender a relação existente entre o desenho e a alfabetização. O desenho, a leitura e a escrita, fazem parte do campo da arte, são atividades que se relacionam entre si e provocam descobertas que impulsionam o processo de aprendizagem (PETIT, 2017). Por isso, neste estudo, constatamos que os livros que fazem uso de figuras e palavras postas simultaneamente, ou aqueles livros que fazem uso preferencial pelas imagens: livro de imagens, são estratégias que auxiliam a criança na construção do sentido do texto, assim facilitam sua leitura e compreensão.

Reiteramos aqui o desejo de ampliar horizontes em torno desse processo que atravessa a alfabetização, inserindo o desenho como ação primeira das crianças na etapa da aquisição da leitura e da escrita no contexto escolar. Uma experiência com lápis e papéis que revela muito mais coisas que ainda são desconhecidas e que pretendemos desvendar ao longo dessa produção.

Para isso, o artigo encontra-se organizado em três partes distintas: “primeiras ideias”, que acabamos de apresentar com o levantamento de informações preliminares; a “metodologia”, que guiou a pesquisa, apresentando as questões metodológicas; a “fundamentação teórica” com a contribuição de estudos e pesquisas acerca da temática e, por fim, alguns dados relevantes no que se refere a atividades artísticas na alfabetização.

Caminhos trilhados em aquarela

A pesquisa encontra-se respaldada na abordagem qualitativa, em que os sujeitos e os cenários são compreendidos em sua subjetividade, destacando o percurso percorrido ao longo das etapas de construção do estudo para se chegar aos resultados (FLICK, 2008). É descritiva e interpretativa,

pois narra o que as professoras alfabetizadoras compreendem sobre o desenho enquanto recurso didático, ao mesmo tempo em que nos respaldamos nos referenciais para interpretar as vozes com zelo, sem perder de vista os objetivos. A pesquisa ocorreu em meio a um cenário pandêmico, em que estratégias e novos rumos tiveram que ser tomados para sua concretização.

O primeiro desafio foi a escolha do instrumento para construção dos dados que levasse em consideração a impossibilidade de um contato presencial com os sujeitos escolhidos. Optamos pelo questionário investigativo em formato *online*, encaminhado para quatro professoras alfabetizadoras – duas do 1º ano e duas do 2º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. A comunicação foi realizada via *e-mail* e *Whatsapp*. - Para compor este artigo, destacamos vozes de duas professoras, uma do 1º ano e uma do 2º ano que responderam ao questionário, que foi dividido em três categorias: perfil profissional; desenho em foco: concepções de desenho e sua relação com o processo de alfabetização e, por fim, prática pedagógica em foco: recursos e estratégias utilizadas para e na alfabetização.

As falas das professoras são apresentadas por meio de episódios, que se refere a um termo que utilizamos para caracterizar as partes do questionário. Os trechos encontram-se organizados em quadros, com o intuito de uma melhor visualização e interpretação dos dados. São apresentados nesse recorte 04 questionamentos, dois referem-se à segunda categoria de análise: desenho em foco, e os outros dois compõem a terceira categoria; prática pedagógica em foco.

O fazer artístico na alfabetização

O desenho enquanto linguagem expressiva, comunicativa, poética e sensível, envolve o imaginário e a percep-

ção da criança. Sua definição não se define como conceito fechado e individual, pelo contrário, é uma atividade ampla e plural que encontra um espaço aberto e receptivo na Educação Infantil. Porém, na etapa seguinte de escolarização, deparam-se muitas das vezes com o rompimento e descontinuidade de práticas e atividades artísticas, que agora, já não fazem parte de seu campo de exploração, pois o foco é total e exclusivamente no alfabetizar, como se o desenho não fosse parte do currículo e das experiências que a criança precisa vivenciar nos seus primeiros anos de escolarização. É como se a alfabetização se domestica a mão e os professores alfabetizadores não enxergassem a amplitude do desenho (IAVELBERG, 2017).

A arte em seu conjunto de significações desperta sentimentos e sensações. É um convite para assimilarmos questões íntimas e pessoais que, quando expostas por meio do fazer artístico, encontra no outro semelhança e compreensão. A arte estimula a capacidade de criação, de nos colocarmos no lugar do outro, de sermos capazes de questionar e indagar o porquê de determinadas coisas, o fazer artístico estimula o refletir e o abstrair, elementos necessários para construção da consciência crítica.

[..] o fazer artístico está impregnado pela intuição pela intuição, percepção, sentimento, razão e conhecimentos que se fundem, ao criar o homem percebe, relê, e repropõe o mundo, a vida e a própria produção artística, produzindo imagens únicas e insubstituíveis, despertando a consciência e novos modos de sensibilidade, podendo ser tornar mais crítico, seja consigo mesmo, com outras pessoas ou com o mundo. (HONÓRIO, 2008, p.13).

Esse fazer artístico não se limita somente ao desenho, a dança, música, teatro, pintura e a literatura, mas são expressões da arte, instrumento que auxilia no processo de

alfabetização, que se configura como uma fase marcante, em que a gama de possibilidades a partir de sua aquisição é indescritível, posto que, saber ler e escrever, em uma sociedade letrada é essencial, garante não só a independência do pensar e produzir saberes, é o despertar para o mundo:

Aprender a ler e a escrever se apresenta como um momento de mudança, como um indicativo e anúncio de um ritual de passagem para um mundo novo, para o indivíduo e para o Estado: o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com natureza, com a história e com o próprio Estado; que instaura, enfim, novos modos e conteúdo de pensar, sentir, querer e agir (MORTATTI, 2004, p.32).

Percebemos a importância da alfabetização para a construção de sujeitos leitores, capazes de buscar e construir seus próprios conhecimentos e ideias, modificando sua forma de conceber o mundo que o cerca. A leitura e a escrita possuem significados distintos, que não impossibilita sua interligação. A leitura em sua definição mais ampla, não repousa na simples decodificação, é o que defende Kramer (1999, p. 198), ao nos dizer que a leitura “provoca a ação de pensar e sentir criticamente as coisas da vida e da morte, os afetos e suas dificuldades, os medos, sabores e dis-sabores; que permite conhecer questões relativas ao mundo social as tantas e tão diversas lutas por justiça (ou combate a injustiça)”. Portanto, é lendo que aprendemos e fazemos descobertas.

Compreendemos a leitura como uma atividade plural, em que seus esforços estão voltados para uma experiência global, que se desprende da leitura e entendimento técnico das letras, sílabas e palavras. Somos seres leitores, não só de palavras, mas também de política, literatura, arte, leitores em potencial (FREIRE, 1987). Estamos a todo o momento decodificando e ressignificando nossos saberes, nossa cul-

tura, nós mesmos. Então qual a lógica de se prender a um conceito fechado e acabado de leitura? Ler é compreender, apreender o sentido, a mensagem, a ideia que se passa. Na Pré-história, “a arte rupestre [...] era “lida” como histórias visuais dotadas de informações com significado” (FISCHER 2006, p. 14). Do mesmo modo, lemos, imagens, desenhos que também transmitem informações e conhecimento.

A escrita representa a modernidade, o avanço da sociedade, possibilitando o perpetuar da cultura de um povo, do coletivo e da particularidade, através do desenho, ela transcende a temporalidade e conecta-se com diferentes sujeitos que, na condição de leitores, leem em diferentes momentos e lugares. É nesse instante em que o leitor se depara com o texto, que acontece o encontro invisível da escrita e da leitura, do “eu” com o “outro”. Ela vivenciou fases de evolução até se constituir no formato e meio que hoje utilizamos e nos apropriamos. A leitura também esteve envolta nesse movimento de mudanças:

No início, ela consistia na mera capacidade de obtenção de informações visuais com base em algum sistema codificado, bem como na compreensão do seu significado. Mais tarde, passou a significar, quase de modo exclusivo, a compreensão de um texto contínuo com sinais escritos sobre uma superfície gravada. Mais recentemente, incluiu também a extração de informações codificadas de uma tela eletrônica (FISCHER, 2006, p.11).

Ao professor alfabetizador é fundamental o entendimento dessas relações que se estabelecem entre o desenho, a leitura e a escrita e suas transformações ao longo da história, ele é agente responsável por alfabetizar as crianças, sendo esta uma tarefa árdua, porém necessária e satisfatória. Assim, torna-se também aprendiz, e a escuta e percepção sensível são componentes essenciais não só para alfabetizar, mas também letrar. Letramento que se refere aos sentidos e

usos que fazemos com o domínio das palavras no contexto social. Como bem explica TFOUNI (2010):

O letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Representa também a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são os chamados “processos mentais superiores”, tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas etc. (TFOUNI, 2010, p. 23).

A alfabetização não se desassocia do letramento, ambos possuem conceitos específicos, entretanto, estão ou deveriam estar interligadas e caminharem lado a lado. O desenho é um recurso que favorece esta ligação e auxilia o aprendizado do código linguístico de forma contextualizado. Por isso, a prática pedagógica necessita da constante reflexão, em que a significação do fazer didático esteja posta de maneira clara e objetiva.

É sabido que a criança está em constante processo de transformação e mudança, sendo capaz de compreender e assimilar do seu modo, as teias que se formam ao seu redor, seja na escola, na igreja, em casa, enfim. Ela expõe suas hipóteses e conclusões por meio da fala, do gesto, da escrita, quando já alfabetizada e o mais interessante, é que com o suporte artístico ela se percebe livre e criadora para descarregar todo seu dinamismo e singularidade.

Nesse sentido, o desenho é o ponto de partida para o desenvolvimento da inteligência, em que a alfabetização pode ser mais lúdica e atrativa, não sendo construída de forma mecânica e sem sentido, onde a criança se percebe parte do processo: “fala-se, às vezes, que a passagem para a escrita pressupõe que se renuncie, que se deixe para trás um mundo anterior profundamente amado, próximo das sensações, das imagens” (PETIT, 2017, p. 60). É necessária essa renúncia

cia, o professor alfabetizador pode e deve ampliar as possibilidades artísticas de seus alunos, unido em sua prática a atividades que englobam e unem o desenho e a alfabetização.

Assim, fica evidente que o fazer artístico na alfabetização é a ponte que eleva e potencializa a aquisição das habilidades e competências indispensáveis a essa fase. O desenho, linguagem gráfica, reúne o explorar, imaginar e abstrair, contribuindo diretamente para a contextualização e aceção das características e peculiaridades que integram esse processo. O desenho, inserido nas atividades alfabetizadoras, não garante que todas as crianças serão alfabetizadas, pois como sabemos, fatores internos e externos do desenvolvimento da criança influenciam diretamente em sua aprendizagem. Porém, o desenho a envolve de forma bela e ágil, conduzindo-a rumo à gama de possibilidades que se abrem a partir do instante em que seus olhos são capazes de captar os sentidos e significados que saem das palavras e expandem-se a territórios inimagináveis.

A arte de ler e escrever: o desenho como recurso didático

Além da reflexão constante e busca por novos conhecimentos acerca da alfabetização, os professores alfabetizadores também precisam de recursos que possam auxiliar na fase mais delicada e desafiadora, tanto para ele enquanto profissional, quanto para as crianças que se percebem cheias de dúvidas e incerteza. O desenho é um recurso que necessita do simples lápis e papel para se materializar e um campo de experiências e alternativas são desenhadas e re-desenhadas através do olhar da criança, de sua maneira singular e única de existir e assimilar as coisas.

Em vista da magnitude dessa linguagem, em que a descoberta, a construção de conhecimentos e o ressigni-

ficar, estão presentes, ao professor se torna essencial uma percepção sensível e atenciosa, capaz de compreender as pluralidades e as possibilidades que estão vigentes em atividades artísticas. Quando questionamos as professoras a respeito de sua concepção acerca do desenho elas demonstraram perceber sua importância para o desenvolvimento das crianças.

QUADRO 02 – Episódio 01

1- Qual sua concepção acerca do desenho? Explique.

Jasmin: *Através do desenho, a criança consegue se expressar e colocar no papel o que está sentindo em forma de desenho. Com isso, acredito que o ato de desenhar contribui no desenvolvimento das crianças.*

Íris: *Entendo o desenho como uma linguagem que antecede a escrita e que expressa o entendimento da criança sobre como ele percebe o mundo ao redor, como ele concebe o conhecimento e se expressa.*

FONTE: Dados da pesquisa de Medeiros (2021).

É notório que as professoras compreendem o desenho como uma linguagem em que a criança se expressa e revela aspectos únicos de seu universo particular. As vivências são alimentos férteis para o desenvolvimento da criança, essas experiências artísticas se tornam fundamentais, pois “as competências e habilidades aprendidas em desenho servirão para outras áreas de conhecimento” (IAVELBERG, 2017, p. 57), como na aquisição do ler e escrever.

Entendemos o desenho como recurso didático que facilita a inserção da criança no ambiente das palavras ditas e podem ser escritas e compreendidas. Como Íris nos traz, o desenho antecede a escrita e está presente em nossa cultura desde a Pré-história, não perdendo sua capacidade de comunicar, informar e construir significado. Essa linguagem “atravessa a história, atravessa todas as fronteiras geográficas e temporais, escapando da polêmica entre o que é novo e

o que é velho” (DERDYK, 2015, p. 52). Inserir o desenho nas práticas alfabetizadoras, é familiarizar a criança, é dá segurança em meio às incertezas erros e acertos. O professor que possui sensibilidade para com as produções de suas crianças também terá um olhar sensível para seus primeiros passos rumo à aprendizagem de nossa língua.

Nesse sentido, desenhar, ler e escrever, são práticas potencializadoras, em que a arte descansa sua magnitude. Desenvolver atividades que unam esses três elementos é despertar na criança o prazer, o desejo e a vontade de conhecer o novo, sem medo de errar ou se arriscar. Por isso, em nossa pesquisa perguntamos às professoras alfabetizadoras se para elas o desenho relaciona-se com a alfabetização, vejamos:

QUADRO 03 – Episódio 02

2-Desenho e alfabetização – para você, essas duas palavras têm relação? Justifique sua resposta.

Jasmin: *Sim. O desenho torna o processo mais lúdico, as crianças têm o seu primeiro contato de desenvolvimento da escrita através dos “rabiscos” da primeira infância, em seguida, conseguem expor o seu pensamento através de traços que ganham formas, para que a partir daí, a sua comunicação ganhe um elemento a mais. O desenho ajuda no processo de alfabetização, acredito que o fato das crianças conseguirem se expressar através dele, contribui para que o processo de alfabetização inicie de forma mais leve e fácil compreensão.*

Íris: *Com certeza, pois como falei na questão anterior, os desenhos antecedem a escrita formal. Desde os primórdios, os desenhos são os meios de comunicação mais concretos da linguagem humana. Vemos esses fatos históricos expressos nas cavernas, por meio das pinturas rupestres, quando o homem expressava por meio desse recurso, vivências importantes de sua rotina, como a caça e a colheita.*

FONTE: Dados da pesquisa de Medeiros (2021).

Constatamos em suas falas, que a entrada da criança na conjuntura das palavras, ocorre primeiramente por meio das imagens, desenhos e rabiscos, sendo que esse recurso

corroborar para um processo mais leve, fácil e lúdico. O desenho é o meio pelo qual a criança consegue passar suas ideias e expressar seus pensamentos. Como a escrita, o desenho apresenta fase de desenvolvimento que inicia nos rabiscos e evolui até o chamado realismo visual, quando os desenhos das crianças demonstram características da arte do adulto, não sendo possível fazer a distinção de quem realizou a obra (IAVELBERG, 2017).

A evolução da escrita e dos desenhos por parte da criança, relaciona-se com seu desenvolvimento psicomotor, e “é cheio de idas e vindas, não ocorrendo linear e ascendente, principalmente por se tratar de um processo” (DERDYK, 2015, p. 55). O desenho, quando incorporado e reconhecido como um recurso artístico que faz parte do processo de alfabetização, contribui para que essa fase seja repleta de explorações e aquisições capazes de aproximar a criança ao objeto de aprendizagem, pois este não se separa das vivências e contexto ao qual ela está inserida. Apresentamos a seguir duas das perguntas da segunda categoria de análise que diz respeito à prática pedagógica das alfabetizadoras:

QUADRO 04 – Episódio 03

7- Você utiliza alguma estratégia ou recurso didático para alfabetizar? Justifique sua resposta.

Jasmin: *Sim, sempre que possível temos que tornar a aula o mais lúdico e próximo da realidade das crianças, para que eles tenham interesse em aprender. É comum utilizar além dos materiais didáticos, ferramentas tecnológicas para chamar a atenção das crianças, além de jogos educativos, contação de história, músicas, charadas, parlendas, etc.*

Íris: *Com certeza. É indispensável ter bem claro esses aspectos na prática pedagógica. Gosto de usar recursos como jogos, vídeos, aplicativos, imagens, objetos (tampinhas, brinquedos) dentre outros. A estratégia utilizada vai de acordo com o conteúdo planejado. Começo resgatando das crianças o conhecimento prévio e em seguida vou aprofundando usando os recursos didáticos.*

FONTE: Dados da pesquisa de Medeiros (2021).

Na fala de Jasmin, fica evidente sua preocupação com a contextualização das atividades partindo das vivências e realidades das crianças de sua turma. Ela busca o lúdico para tornar atrativa suas aulas, utilizando-se de ferramentas tecnológicas, música, contações de histórias e outros recursos. Íris também afirma que faz uso de recursos na alfabetização e as estratégias didáticas vão de encontro e dependerão do conteúdo estudado, cita a utilização de jogos, aplicativos, vídeos dentre outros, partindo sempre do conhecimento prévio das crianças, ou seja, dos “são saberes contidos em nosso subconsciente, os quais podemos acessar quando necessário” (SANTOS, 2019).

É sabido que a criança muito antes de iniciar seu processo de escolarização, está em constante descoberta e ampliação de seu repertório, desta forma, já possui conhecimentos que precisam ser explorados e expandidos, Íris diz que faz uso de imagens, porém percebemos nas falas de ambas as professoras que o desenho não é usado e nem reconhecido como um recurso didático. Trazemos abaixo, alguns dos momentos em que as professoras alfabetizadoras desenvolvem atividades que englobam o desenho.

QUADRO 05 – Episódio 04

04- Em quais momentos da sua prática em sala de aula você costuma trabalhar atividades que envolvam o desenho?

Jasmin: *Quase sempre, gosto de incentivar essa prática. Meus alunos gostam muito de desenhar, estão sempre pedindo folhas para desenhar, então aproveito esse interesse deles e realizo atividades que desenvolvam essa prática, seja elas na hora da acolhida, após o intervalo, na hora da aula, ou para esperar os pais. Costumo colocar um fundo musical para que eles se conectem e desenvolvam essa prática com mais interesse e divertimento.*

Iris: *Em situações problemas (Matemática) e na identificação de espécies ou experimentos (Ciências).*

FONTE: Dados da pesquisa de Medeiros (2021).

Constatamos que o desenho é utilizado para trabalhar assuntos e conteúdos específicos de disciplinas, como ciên-

cias e matemática, estando presente também na hora da acolhida e espera dos pais. Contudo, em momentos destinados a alfabetizar, o desenho se mostra como um recurso valioso. Quando frases e textos intercalam as palavras e os desenhos, a criança consegue construir significativamente o sentido ou ideia de que estão presentes ali, pois “os desenhos ou pictografias [...] são valiosas pontes ou andaimes ou portadores de significados frasais escritos, auxiliando de forma muito vantajosa o registro escrito das ideias” (TREVISAN, 2007, p. 52).

Desse modo, a criança pode realizar suas produções, e a partir delas, criar frases, mesmo não tendo as habilidades e competências necessárias para a escrita, pois como sabemos, as crianças em processo de alfabetização, criam suas próprias hipóteses, desta forma, sabem ler e escrever do seu jeito mesmo apresentando dificuldades. Assim, compreender o desenho como recurso didático no processo de alfabetização de crianças é um caminho que precisa ser considerado, visto que todo recurso ou estratégia que contribua efetivamente e significativamente nessa fase são bem vindos.

Considerações finais

Através das ideias apresentadas, constatamos que o desenho, a leitura e a escrita são práticas que juntas fomentam o processo de alfabetização, se fazendo necessário percebê-lo não com uma cópia, ou atividade insignificante, que serve para “passar o tempo”. Todas as ações e propostas realizadas no chão da sala de aula devem possuir um propósito e um objetivo. O desenho deve ser visto e compreendido como instrumento didático, palco para uma alfabetização pautada pela significação e não por um ensino mecanizado e hostil. Já vivemos uma realidade ofensiva, que se revela sem pudor nem restrição, que o lúdico e a arte possam amenizar e facilitar as dificuldades enfrentadas no percurso da aquisição do ler e escrever.

Nas falas das professoras, percebemos que o desenho está presente em suas práticas, porém não com foco para o alfabetizar. Verificamos que muitos recursos são utilizados nesse processo para despertar o interesse e atenção da criança, contudo, a compreensão de que o desenho pode ser esse recurso não ficou perceptível. Observamos também que o fazer artístico na alfabetização é porta de entrada para a construção de novos saberes e aprimoramento dos conhecimentos já desenvolvidos e assimilados.

Enfim, não se esgotando aqui, por meio da compreensão dessa temática, é possível novos direcionamentos e descobertas no que diz respeito à alfabetização e os múltiplos aspectos que se relacionam com esse processo. Por isso, esperamos que esse estudo traga contribuições para os professores alfabetizadores, os pedagogos que ainda se encontram em processo de formação e os agentes que direta ou indiretamente fazem parte dessa fase

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf \(mec.gov.br\)](https://www.bascomcurricular.org.br/versao-final) Acesso em: 25 de ago. 2020.
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 5. ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.
- FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. UNESP, 2006.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23^o ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- HONÓRIO, Cíntia Maria. **Arte & caminhos: construção e fruição**. 2. ed. Curitiba: Base Editora, 2008.
- IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: práticas e formação de educadores**. 2 ed. Porto Alegre: zouk, 2017.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua- 2º semestre.** Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 20 de nov. 2020.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência: notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, Edwiges (Org). **A magia da linguagem.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 101-121.

MEDEIROS, Joana Darc Rodrigues de. **O desenho como recurso didático na arte de ler e escrever.** Monografia (Licenciatura plena em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento.** São Paulo: Unesp, 2004.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade.** Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização: 15 questões da nossa época.** 9º. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TREVISAN, Albino et al. **Desenhando, lendo e escrevendo DELES: uma proposta metodológica de alfabetizar.** Dissertação (Mestrado no programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

Quem conta um conto, aumenta um ponto: provocações da literatura na formação inicial do professor

*Monalu Albuquerque Dias
Taynná Danyelly Lemos de Oliveira
Simone Leite da Silva Peixoto*

Nasce a palavra

A contação de histórias faz parte das raízes do homem desde os primórdios dos tempos. Antes de surgir a linguagem escrita, já se contavam histórias, fossem por meio da tradição oral transmitida – na língua falada de um povo – de geração em geração ou até mesmo de outras formas artísticas-culturais, como no caso das canções folclóricas, em que as histórias eram cantadas com ritmos e melodias, normalmente por um ancião da região. O fato é que o ser humano necessita fazer viva suas ideias, memórias, imaginações e experiências, e isso se faz ao contar histórias.

Muito se vem sendo pesquisado e produzido no âmbito acadêmico sobre contar histórias na Educação infantil, mas aqui pensamos nessa prática de contação de histórias com o viés de que em todas as idades, níveis escolares e classes sociais, as boas contações de histórias literárias são ferramentas de apoio no processo de formação leitora, e portanto, devem ser utilizadas em todas as modalidades de ensino.

Seja na Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental ou na Educação Infantil, na Educação do Campo e nas salas multisseriadas, contar histórias estabelece com o

ouvinte uma relação de interação com a mensagem que ecoa por várias vozes, sentimentos e pensamentos. Para Coelho (2000) o ato de ler ou de ouvir a história transforma-se em um ato de aprendizagem. Embora a leitura ou contação não tenha uma função pedagógica, a história dirige-se para a criança numa fase essencialmente de aprendizagem linguística:

[...] Se a infância é um período de aprendizagem, [...] toda mensagem que se destina a ela, ao longo desse período, tem necessariamente uma vocação pedagógica. A literatura infantil é também ela necessariamente pedagógica, no sentido amplo do termo, e assim permanece, mesmo no caso em que ela se define como literatura de puro entretenimento, pois a mensagem que ela transmite então é a de que não há mensagem, e que é mais importante o divertir-se do que preencher falhas (de conhecimento) (SORIANO, 1975, apud COELHO, 2000, p.31)

Para Regina Zilberman, a literatura infantil

[...] é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. [...] Aproveitada em sala de aula na sua natureza ficcional que aponta a um conhecimento de mundo, e não enquanto súdita do ensino de boas maneiras (de se comportar e ser ou de falar e escrever), ela se apresenta como o elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional. (ZILBERMAN, 2003, p. 25).

Amarilha (2006, p.55), afirma que a função educativa da literatura se evidencia: “[...] quando a criança ou o leitor vive os dramas pela história, quando ela é introduzida no jogo simbólico de ser personagem, enquanto não deixa de ser leitor. Esses dois níveis de acesso a abstração simbólica são, pedagogicamente, relevantes para o indivíduo”.

A partir desses fundamentos teóricos, podemos considerar que a função educativa da literatura se concretiza

pelo engajamento intelectual e emocional do leitor, que ao ler e ouvir histórias vivencia dramas e conflitos na ficção. É imprescindível, tanto para o professor mediador de leitura (aquele que lê a história tal qual está escrito usando o suporte do livro), quanto contador de história (aquele que narra a história de modo mais interativo e se utiliza da linguagem oral), que saibam quais requisitos devem observar na hora de escolher uma história para contar ou ler, buscando na linguagem, o caráter crítico e reflexivo e outros aspectos importantes para classificar a qualidade do livro, um respaldo para essa seleção.

Com isso, não há como errar a mão na dose de fantasia-realidade – conceitos que de acordo com Busatto (2006), são indissociáveis. A prática de histórias em sala de aula necessita de uma execução mais viva, autêntica e realista que, sem sair da narração fiel ao livro, possa não ser somente uma leitura, mas efetivamente uma contação da história. A principal diferença entre simplesmente ler a história para o leitor-ouvinte e contá-la para este, é ao contar, o professor faz de sua voz, o principal instrumento de encantamento do ouvinte.

Para tanto, é importante o professor ter uma formação adequada sobre a contação, que deve estar presente nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia, para não só instruir sobre uma boa forma de contar histórias, mas principalmente, para ampliar o repertório literário do graduando que virá a ser um professor. Também se faz necessário que os já formados, não deixem de estar sempre se atualizando e buscando formações, pois com as constantes mudanças provocadas pelos avanços tecnológicos e de outros aspectos da globalização, as técnicas e metodologias vão sempre e cada vez mais se reinventando e cabe ao professor reinventar-se na mesma proporção para atender as necessidades de seus alunos. Entender o papel fundamental da literatura na

construção da formação humana de crianças, jovens e adultos, fez-nos despertar para a necessidade de aprender na graduação práticas de estratégias de aproximação dos sujeitos com a experiência literária.

O primeiro contato amplo e científico na academia com a literatura na experiência das autoras, se deu através da disciplina de “Literatura e Infância”, tendo aqui um dado importante que reflete a transcendência da literatura nas e nos estudantes de pedagogia: umas das estudantes vivenciou essa experiência no ano de 2019, quando as aulas aconteciam presencialmente, e outra, vivenciou no modelo remoto de ensino¹ devido a pandemia de *Covid-19*.

As reinvenções necessárias para se adaptar a esse modelo, não impediram que os objetivos dessa disciplina fossem alcançados, como: refletir sobre as diferentes concepções de leitura; compreender a relação Literatura e Infância; compreender as contribuições da literatura para a formação da criança; possibilitar o acesso ao texto literário e a construção de repertório; discutir o papel do professor como mediador de leituras literárias; e debater práticas de leitura literária na infância. Contudo, viver essas práticas e somente discutir são conceitos diferentes aos quais não nos deteremos aqui, mas nos resta dizer da importância de praticar o que discutimos para melhor aproveitamento dos conteúdos.

É nesse sentido, de apresentar mais acerca de estratégias para formação do leitor, que o Projeto de Extensão “UERN vai à escola: formação e resistência coletiva” promoveu no dia 22 de maio de 2020, uma *Live* denominada “Os

¹ O ensino remoto preconiza a transmissão em tempo real das aulas. A ideia é que professor e alunos de uma turma tenham interações nos mesmos horários em que as aulas da disciplina ocorreriam no modelo presencial. Grosso modo, isso significa manter a rotina de sala de aula em um ambiente virtual acessado por cada um de diferentes localidades.

Segredos da Literatura: formação do leitor em foco”, tendo como palestrante a escritora, arte educadora e contadora de histórias Cléo Busatto, que abordou a literatura e a contação de histórias na formação humana.

O desabrochar da palavra

O interesse por essa pesquisa se deu por meio de experiências das bolsistas nas atividades do projeto de extensão “UERN vai à escola: formação e resistência coletiva”, através da participação no eixo formação do leitor e também do componente curricular “Literatura e infância”, por considerar a formação do leitor um tema que está em constantes debates, e de sua importância na formação do professor.

As bolsistas decidiram escrever o presente trabalho pretendendo proporcionar reflexões acerca da literatura na formação desse profissional, que é um dos principais se não o mais importante responsável por incentivar o aluno nesse processo de inserção ao mundo literário. O objetivo do presente trabalho é compartilhar as inquietações e os frutos das discussões e formações vivenciadas pelas extensionistas.

A metodologia utilizada faz uso de pesquisa bibliográfica e de relatos de experiência das autoras, enquanto estudantes, para analisar como essa disciplina e as ações presentes no eixo do projeto contribuem para o processo de formação do professor-contador de histórias. Possui caráter de abordagem qualitativa, que de acordo com Gurgel “surge das necessidades apresentadas por meio das especificidades das pesquisas no campo das ciências humanas” (GURGEL, 2019, p. 78). Utiliza de método indutivo, “que parte de premissas particulares em direção às premissas gerais”. (BASTOS, 2009, 83 *apud* GURGEL, 2019, p.81). Levando em consideração que este estudo possui em suas etapas de formulação, uma fase inicial de levantamento bibliográfico,

utilizando como base as elaborações de Busatto (2006); Barbosa (2018), Fonseca (2004), Amarilha (2006), Coelho (2000), Zilberman (2003), entre outros.

Quem conta um conto...

O contador de histórias é uma figura muito presente no imaginário coletivo como um membro experiente e comunicativo da sociedade, que normalmente narra acontecimentos ou tradições a gerações posteriores ao longo da história. Uma figura ancestral que remete muitas das vezes a um ancião ou ao um líder de um grupo familiar, de um povo ou de uma tribo. Como confirma Busatto (2006) ao destacar nos povos indígenas a importância que davam a esse ícone contador de histórias.

[...] o pajé, que tinha só ele, os segredos da arte de dizer, deixou de ser um mero instrumento de diversão e encantamento popular, para ser depositário das tradições da tribo, as quais ele deveria transmitir às novas gerações para serem conservadas e veneradas através dos tempos (Busatto, 2006, p.17).

Ao longo das várias épocas, as características de um narrador oral e a forma que narram vão se modificando, correspondendo a configuração da sociedade em que se estabelecem e sua organização, bem como o objetivo destes. Para contextualizar essas modificações, citamos por exemplo que hoje, nas diversas plataformas digitais, como *YouTube*, *Instagram*, *Facebook*, *Zoom*, *Google Meet* e outras, diversas pessoas tem postado ou transmitido ao vivo suas contações de histórias, utilizando várias ferramentas dispostas nessas plataformas.

O contador de histórias do século XXI é um *performer*, um realizador, um artista. Ele atua numa área muito próxima às artes cênicas, sem dúvidas, mas

contar histórias não é como atuar numa peça de teatro. [...] A contação de histórias, como a *performance*, é uma linguagem artística multidisciplinar, pois envolve letra feito voz, movimento feito imagem visual, som feito passagem sonora. (BUSATTO, 2006, p. 32)

Diferentemente, na Europa, durante a Idade Média, em que a concepção de criança era de adultos em miniatura e participavam dos mesmos espaços que os adultos (ARIÉS 1981, p. 14), não havia consciência de que as crianças não tinham as mesmas compreensões do adulto. Também não havia distinção das histórias a serem contadas para adultos e para crianças, de modo que os roteiros destinados para agradar, divertir e desopilar os adultos cansados eram os mesmos que chegavam para as crianças. Posteriormente, por volta do século XVIII, as crianças ganharam reconhecimento enquanto ser de particularidades diferentes das dos adultos, surgindo adaptações dos contos orais populares, dos quais refletimos neste trabalho.

Com essa nova concepção de criança, os próprios pais passaram a contar histórias para seus filhos, até mesmo com o objetivo de transmitir valores. É importante lembrar que na Idade Média não havia um comprometimento de escolarização de crianças e as mesmas tinham responsabilidades inclusive laborais. Somente no renascimento se inicia esse processo de haver um ensino próprio a criança. Quando tratamos da inserção e do percurso do contador de histórias no interior da escola, constatamos que devido o ato de contar histórias ser uma prática milenar, ele esteve desde muito tempo presente, contudo sua importância estava voltada somente ao entretenimento dos alunos e reside aí o perigo de não aproveitar as potências de transformação social desta prática. Quanto a isso, Souza e Bernadino (2011) afirma que:

Durante muito tempo o ato de contar histórias nas escolas era tido como uma forma de entreter, dis-

trair e relaxar as crianças, e ainda em algumas instituições continua a ser assim. Mas neste século XXI tem ressurgido a figura do Contador de Histórias, ou o Professor/Contador de Histórias, e a sua importância no âmbito educacional e emocional das crianças, com presença certa em bibliotecas, feiras de livros, livrarias e escolas. Esse antigo costume popular pertencente à tradição oral, vem sendo resgatado pela educação como estratégia para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita – a formação do leitor passa pela atividade inicial do escutar e do recontar. (SOUZA e BERNADINO, 2011, p. 235)

Ao dialogarmos sobre nossas vivências como leitoras, podemos perceber que nossas experiências com a literatura sempre foi algo particular, quando embarcamos na graduação, acabamos perdendo o hábito de ler literatura, por falta de tempo, e também por causa da quantidade de leituras acadêmicas que iam sendo indicadas na faculdade. Quando chegava ao fim de cada semestre, estávamos exaustas, não queríamos, nem sentíamos vontade de ler nada, ao cursar a disciplina de “Literatura e infância”, no semestre 2020.1, foi o que possibilitou a uma das bolsistas reencontrar a vontade de ler literatura, pois a disciplina a motivou e a fez sentir o encantamento que só encontramos nos livros. Contudo, essa disciplina está presente na grade curricular apenas no 6º período, em que já realizamos o 1º estágio, que ocorre na educação infantil, quando temos a necessidade de conhecer estratégias de leitura, já que o livro de literatura infantil é utilizado diariamente.

O fato é que a disciplina proporciona o conhecimento de novos termos, novas informações que poderiam vir antes, caso a disciplina acontecesse mais cedo no curso. Acreditamos que a mesma deveria ser uma das primeiras disciplinas cursadas pelos alunos do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, pois as estratégias de formação do leitor, para a contação de histórias,

para se escolher um bom livro, e para entender o papel social/emancipador da literatura só é percebida mediante aos aprendizados presente na referida disciplina.

Ademais, postulamos que o nascimento da palavra se deu no surgimento do próprio homem, que é em si, um ser de expressão. E a história se conta em várias vias, pois como arte que é, está desdobrada nas outras expressões artísticas. Quem conta histórias é um comunicador, um artista e em suma, um compartilhador de memórias. É importante ressaltar que para contar histórias é necessária uma preparação, para que não ocorra o que adverte Fonseca (2004):

Alguns professores, bem intencionados, procuram ilustrar suas aulas, lendo histórias ou contando como se relata algum acontecimento comum, sem preparação e técnicas artísticas necessárias para transportar os ouvintes para o mundo da magia e da beleza da palavra bem articulada, que desencadeia emoções diversas. (FONSECA, 2004, p.54)

Um outro questionamento importante que faz Fonseca (2004), a respeito da formação do professor contador de histórias é: “se o Curso de Graduação não facilita o desenvolvimento dessas competências linguístico-expressivas do professor, como formar o professor contador de histórias?” Tal pergunta desperta um sentimento de que carece no curso de graduação mais ações práticas que demonstrem técnicas de como contar histórias, visto que cresce exponencialmente nas escolas os professores que realizam momentos com leitura e contação de livros de literatura.

Mas para que este mundo de possibilidades esteja disponível às crianças, o professor deverá reconhecer as potencialidades da contação de histórias e a necessidade de formação para desenvolver as habilidades necessárias para a utilização deste importante procedimento em sala de aulas. Pois não basta retirar um livro da estante e ler. É preciso conhecer

a história, contar sem ler, empregar diferentes vozes e diferentes entonações, movimentar-se, utilizar elementos de sonoplastia ou de adereços, investir nas pausas necessárias e tantos outros preparos que contribuirão para a contação e a sedução do público. (BARBOSA, 2018, p.14)

Em se tratando de algumas inseguranças que os pedagogos podem ter para adotar a prática de contar histórias, uma delas pode ser de ter pouco repertório de livros e de escritores. Afonso (2012) nos alerta a ter cuidado com isso e nos faz uma ressalva para a importância de ser, antes de tudo, um bom leitor, para ser um bom mediador de leitura, contador de histórias e estar pronto para o processo de formar leitores.

Algumas vezes, o professor apresenta dificuldades com a leitura, desconhece livros e textos que podem ser utilizados com os alunos, tem preferência por algum gênero e não trabalha com os demais, ou seja, ele mesmo precisa de estímulo, de experiências com a leitura que possam lhe proporcionar uma visão mais ampla do processo de mediação. Além disso, é importante perceber que o processo de formação do leitor é contínuo e vai se dando no decorrer de sua vida, com as experiências de leitura que for obtendo na vida profissional e particular, no cruzamento entre a teoria e a prática. (AFONSO, 2012, p. 5)

A autora ainda destaca algumas características essenciais ao professor que pretende contar histórias na sala de aula: “conhecimento sobre a função do mediador, ser leitor, ter conhecimentos teóricos e práticos sobre a arte de contar histórias, ter acesso a um bom acervo de livros.” (AFONSO, 2012, p. 5). Para contar histórias, é necessário ter uma história, assim como uma boa literatura. Existem critérios que determinam um bom livro de literatura para infância, e para selecionar o livro adequado para a sua turma, o primeiro a se fazer, é conhecer o terreno em que pisa, o individual de cada

aluno em suas nuances e se atentar qual gênero e temática a turma precisa ser guiada. Do mesmo modo, se faz necessário atentar para se o livro é de texto integral ou de coletânea, ou se já recebeu algum prêmio.

Os aspectos técnicos também chamados de ficha catalográfica, são igualmente cruciais na escolha de um livro. O autor, a editora, o ilustrador (que pode ser considerado co-autor do livro), qual a edição que se lê, o tradutor (quando é um livro internacional), as palavras-chaves, e o ISBN/*International Standard Book Number*, que é um sistema internacional padronizado que identifica numericamente os livros segundo título, autor, país, editora, individualizando-os inclusive por edição. O ISBN simplifica a busca e a atualização bibliográfica, concorrendo para a integração cultural entre os povos.

Os aspectos gráficos dizem respeito à obra em sua estrutura física. Comporta o projeto gráfico, como o tipo de papel, o tamanho do livro e a fonte (que inclui formato da letra e tamanho). As ilustrações precisam ter uma qualidade no quesito de percepção da realidade e da fantasia, pois as imagens precisam provocar experiências estéticas e estimular a imaginação do aluno ao serem expostas, bem como ser significativamente visíveis. Somente dessa forma teremos a articulação entre a linguagem verbal e não verbal. Além disso, estão os aspectos de textualidade, nos quais deve-se considerar as particularidades que farão a diferença ao ser apresentada uma obra para o leitor. Elas são: a linguagem, a relevância do plano de expressão (a literalidade), a plurissignificação, enredo/narrativa, função estética e temática. Existem algumas dúvidas no que se refere a formação do contador de história fora das paredes da universidade. E dentre as muitas formas e estratégias de formação, a que nos aprofundaremos em apresentar se fixa nos meios tecnológicos e partem da autonomia daquele que pretende conhecer mais sobre o universo de contar histórias.

Com os avanços tecnológicos, encontramos cada vez mais ferramentas *online* para a educação. No âmbito da contação de história, há hoje inúmeros *sites* e *blogs* que publicam dicas e até mesmo vídeos e *podcasts* acerca de como contar histórias. Para enriquecer a prática educacional, é preciso acessar esses conteúdos, ver os vídeos de contação de histórias de outras pessoas e ensaiar de frente ao espelho por exemplo, as formas que mais te chamaram atenção nos vídeos, *audiobooks* ou nos *podcasts*.

[...] diante desse contexto, é importante acrescentar que com a inserção das novas tecnologias nas escolas o educador, além de perceber que a perspectiva de Educação está mudando, nota que a metodologia de ensino também precisa mudar, principalmente no que se refere à leitura. Visto que, com o uso de novas ferramentas é possível trabalhar no incentivo à leitura na sala de aula, e que esta, proporcione o retorno pedagógico do qual tanto o professor quanto o aluno poderão usufruir. (PLÁCIDO et. al., 2008, p. 17)

O professor também pode usufruir das tecnologias não só para sua formação, mas também na própria contação de histórias, visto que na contemporaneidade é indissociável a educação e a tecnologia.

Como todas as outras propostas pedagógicas, as atividades com texto e leitura precisam se adaptar ao contexto social dos alunos. Com isso, novas formas de contar histórias foram surgindo no ciberespaço e podem, e devem, ser incorporadas ao trabalho em sala de aula, de um modo que o que se é ensinado nas escolas esteja cada vez mais próximo da realidade dos alunos. (BANDEIRA, 2019, p.12)

As novas propostas pedagógicas vão exigir que os professores estejam preparados para lidar com os mais variados públicos, o aluno vai se tornar cada vez mais protagonista de sua formação, e para acompanhar as mudanças que estarão emergindo, o professor deve aproveitar os recursos

que são proporcionados pelos conteúdos presentes no ciberespaço para que assim a sala de aula se torne um lugar onde cada aluno se sinta um pouquinho pertencente.

Aumentando um ponto: palavras finais

Sabe-se da relevância do desenvolvimento de uma prática de leitura e de contação de histórias para a formação leitora desde a Educação Infantil. Corroboramos com Abramovich (1997), quando afirma a importância de contar histórias para crianças, pois é através dessa prática que as crianças se formam enquanto leitoras, além de incitarem seu imaginário para responder às tantas questões existentes no mundo infantil.

Para isso, é necessário refletir sobre a formação do professor, enquanto contador de histórias, que compreende a sua formação inicial e continuada, pois, muitas vezes, é somente na metade da graduação que o professor tem a oportunidade de cursar a disciplina que vai ajudá-lo no aprendizado dessas estratégias de contação de história. Infelizmente, algumas universidades não oferecem a disciplina de literatura e infância no curso de Pedagogia e poucos são os professores que buscam uma formação continuada, ou que tem oportunidade para tal.

Dessa forma, se esses conhecimentos são abordados superficialmente na graduação, o *déficit* na formação do professor será incalculável, pois ele vai refletir no processo de ensino e aprendizagem de cada aluno que na vida desse profissional passar. É necessário repensar as práticas e a formação inicial dos professores sobre essas estratégias de contar histórias na sala de aula, desde a graduação, pois é lá onde ocorrem as trocas que vão possibilitar a formação de profissionais capacitados e empenhados com a formação das crianças.

Referências

- ABRAMOVICH, Fany. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. 4ª ed., São Paulo: Scipione, 1997.
- AFONSO, Maria Aparecida Valentim. **Formação de professor: contação de histórias e mediação de leitura**. ENLIZE-Encontro de literatura infanto juvenil e ensino, p. 20-115.1996, 2012.
- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura Infantil e prática pedagógica. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BANDEIRA, Karina Bastos de Luna. **Contação de histórias na era digital: a importância da literatura infantojuvenil na formação de leitores críticos**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso. Brasil.
- BARBOSA, Livia Carla Silva. **A importância dos estudos sobre contação de histórias na formação inicial em pedagogia: uma experiência do pibid**. Anais VII ENALIC... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/51796>>. Acesso em: 14/05/2021 15:32
- BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- FONSECA, Adriana Beatriz da Silva. **“Era uma vez”... A prática docente revisitada pela contação de histórias**. Uberaba, 2004.
- GURGEL, Eretuza. **Pesquisa e texto acadêmico**. 2.Ed. Mosoró-RN: Sarau das Letras, 2019.
- PLÁCIDO, Maria Elze dos Santos et al. **Educação, Cidadania e Identidade: A Inserção dos Recursos Tecnológicos no Contexto Educacional: Desafios e Perspectivas do Professor no Mundo da Leitura**. In: Conferência Internacional: Educação, Globalização e Cidadania: Novas Perspectivas da Sociologia da Educação. 2008.

SOUSA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental**. Educere et Educare, v. 6, n. 12, 2011.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

Uma análise dos medos nos contos infantis: de que forma esses medos são abordados pelos professores na Educação Infantil

*Karla Christiane de Góis Lira
Quelvin Sousa Silva*

Introdução

A ideia de pesquisa aqui exposta trata-se de um projeto a ser desenvolvido, no intuito de dar continuidade e aprofundamento nas pesquisas sobre o medo no processo de educação, já iniciado no trabalho de conclusão do curso de Pedagogia por um dos autores desse artigo.

O projeto, a princípio, pretende discutir um pouco sobre a figura do medo nos contos infantis e traz como problema: qual a influência dos medos contidos nos contos infantis, na educação infantil, na visão docente? Temos como objetivo geral, fazer uma análise dos medos existentes nos contos infantis e entender de que maneira eles influenciam na educação infantil. Como objetivos específicos, temos: fazer a análise de alguns contos infantis; perceber como o medo tem sido abordado mediante a contação dessas histórias em uma sala de aula de educação infantil; saber de que maneira esses medos estão sendo percebidos na visão do pequeno leitor e na visão docente. A discussão pretendida nos remete a uma relação entre o lúdico e realidade, de forma que intencionamos fazer uma análise para perceber de que

forma o medo se apresenta em alguns contos, e de quê forma esse medo chega até seus pequenos leitores.

Vendo o medo como um objeto que norteará nossa pesquisa, dizemos que o medo é um elemento que está presente na maioria das histórias infantis e infanto-juvenis. Emboa não apareça como protagonista, podemos dizer seguramente que ele vem nortear as várias ações das várias personagens dessas histórias, inclusive das personagens principais. Uma das coisas que mais atraem o leitor dessas histórias, são com certeza os mais variados perigos que as personagens enfrentam durante as tramas, e o medo é um elemento chave dentro desses perigos. Os perigos e medos contidos nessas histórias fazem com que seus leitores se peguem por várias vezes repetindo a leitura, incansavelmente, ou pedindo para que alguém as conte novamente.

O autor de *A psicanálise dos contos de fadas*, Bruno Bettelheim (2000), diz que a criança gosta de ouvir várias vezes a mesma história, porque o conto de fadas contém elementos que invadem seu inconsciente, e ela, de algum modo, entende e supera seus conflitos, que são reais. Dentre os vários conflitos dos leitores, podemos citar, por exemplo, a situação de se sentir sozinho, de sentir medo, e se algo aparecer para lhe fazer mal. Assim, dentre os propósitos mais significativos desse projeto, é o de fazer um diálogo entre o lúdico e o real, no qual o medo perpassa entre os contos infantis, como em um jogo de faz de conta, que permitirá ao leitor dessas literaturas fazer uma reflexão sobre seus medos mais reais.

É preciso pensar sobre o que estamos falando. O conto “Chapeuzinho”, dentre as muitas versões, leva a uma visão mais ampla pelo lado da moralidade, a qual vem ensinando sempre à criança que, quem desobedece a mãe ou quem quer que seja, pode sofrer consequências graves, o que vem despertar o medo em quem lê e a reflexão sobre seus atos.

Nesse jogo de faz de contas das histórias infantis, o medo é elemento constante, e por que não dizer, os medos são constantes, pois são medos das mais variadas espécies, que vem desde os mais clássicos como, o “lobo mau e a bruxa má”, de chapeuzinho vermelho e branca de neve, como os mais incríveis e inovadores como os famosos “dementadores” da história de Harry Potter, que já atinge uma linhagem infanto-juvenil.

O medo nessas histórias geralmente é manifestado pela personagem depois que passam por alguns perigos, como no conto “Chapeuzinho vermelho”, em que a personagem Chapeuzinho só sente medo após passar pelo perigo ao caminho da casa da avó. No entanto, os espectadores dessa história e de tantas outras, sentem o medo a cada passo da trama. Quando o leitor é guiado pelo contador da história, ele consegue identificar e sentir o medo pela própria personagem, pois o narrador passa para o leitor um medo que ele finge sentir ao narrar a história, levando o leitor a sentir um medo duplicado, o medo pelo personagem e o medo que ele mesmo sente ao se colocar como personagem daquela história. Assim, a criança pode se encontrar duplamente amendontrada, na espera de que surja alguém para salvá-lo e que salve a personagem. Medos, conhecimentos, confrontos, alegrias e prazeres, são alguns elementos que o contato com a literatura infantil e infanto-juvenil nos proporciona, de modo que fingimos o medo que sentimos, por serem esses elementos que nos acompanham pela trama de nossa vida real.

Nesse contexto, justificamos a escolha do tema proposto para o desenvolvimento do projeto aqui apresentado, a partir de uma pesquisa realizada em outro momento pela autora desse projeto, na qual tinha como objeto de estudo a “origem, presença e influência do medo no processo de educação”. Essa pesquisa buscou analisar os medos que

aparecem na infância e que de algum modo refletem na vida adulta, principalmente no processo de educação, medos esses muitas vezes provocados involuntariamente por pais, educadores e sociedade em geral.

Nesse sentido, abordar, pesquisar e escrever sobre o “medo no processo de educação infantil” tem sido algo inquietante, por percebemos que a origem desses medos pôde ter tido início na infância, dentro do processo de ensino e muitos deles estão explícitos em uma atividade que é de extrema importância tanto na educação infantil, como em toda educação básica, que é a contação de histórias. A iniciativa de pesquisar sobre esses medos inseridos nesses contos, parte da preocupação de que a literatura é um elemento ímpar dentro de um ensino de qualidade, e que essas literaturas apesar de lúdicas contém elementos que estão presentes em nosso dia a dia como, por exemplo, “o medo” e que vem influenciar na formação dos indivíduos. Assim, é importante indagar: que visão alguns leitores estão tendo desses medos? Será que estão percebendo esses medos? quais os medos mais comuns dentre os existentes em alguns contos? será que de alguma forma esses medos nos acompanharão? Será que esses medos existentes nos contos trazem problemas ou resultam em uma superação dos medos mais íntimos do leitor?

São questionamentos que vão surgindo na proporção que adentramos na temática aqui apresentada, sem saber ao certo se obteremos todas as respostas para nossos questionamentos, mas sabendo que questionar é parte significativa no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, entendemos que a visão do medo dentro da literatura infantil é algo que deve ser analisado, pois vemos o medo, sentimos o medo e em muitas vezes, fingimos não o sentir.

Fundamentação Teórica

Hoje, nós temos a oportunidade de viver em uma sociedade na qual, infelizmente, o medo tornou-se parte estrutural da construção do sujeito pós-moderno. Segundo Bauman (2008, p. 09) “o medo é um sentimento conhecido de toda criatura viva”. Todos nós sofremos com algum medo, seja ele qual e de que ordem for e venha de onde vier. Diversos medos que a sociedade enfrenta hoje, possivelmente tiveram e têm origem na infância. Por este motivo, vimos a importância de pesquisar, refletir, analisar, questionar e discutir a questão dos medos provenientes dos contos, da literatura infantil.

Apesar de se tratar de contos, imaginação, ficção, essa literatura retrata vários tipos de conflitos existentes nas mais variadas sociedades e, por isso, trouxemos Bauman, sabendo que os medos existentes nos contos infantis, no fundo tem sua origem nas sociedades reais, ou são inspirados na vida real. Outro autor que vai nos ajudar a dialogar melhor sobre a questão aqui abordada, é Bruno Bettelheim, que em sua obra “a psicanálise dos contos de fadas” (2000, p. 179) vem dizer que:

A criança não encara os perigos existenciais objetivamente mas de um modo fantasticamente exagerado, que está de acordo com seu medo imaturo – por exemplo, personificado como uma bruxa devoradora de crianças. “João e Maria” encoraja a criança a explorar por sua conta mesmo as meras invenções de sua imaginação ansiosa, porque este tipo de conto transmite-lhe a confiança de que poderá controlar não apenas os perigos reais de que os pais lhe falam, bem como os outros, intensamente exagerados, que ela teme que existam.

Ainda de acordo com Bettelheim (2000, p. 295):

há contos de fadas que falam da necessidade de sermos capazes de sentir medo. Um herói pode sobreviver a aventuras de arrepiar os cabelos sem qualquer ansiedade, mas só pode encontrar satisfação na vida quando lhe é devolvida a capacidade de sentir medo”.

O medo pode ser necessário e nocivo quando ainda imaturo, o medo não é protagonista, mas se protagoniza a partir do momento em que as várias histórias da literatura perpassam sobre o terreno do dele. Para Corso e Corso (2006), as crianças continuam interessadas no mistério e também fascinadas por tudo que desperte sentimentos de medo. O medo é caracterizado pela fantasia e invenção, que provém de fontes do mistério, do sagrado e do imaginativo. O medo pode ser provocado pelas vastas zonas sombrias, ou seja, do desconhecido. Assim também é desenvolvido o sentimento de curiosidade e a disposição a coragem, que supera a defesa da sobrevivência. Pontes (2012, p. 95), coloca que:

Essa particularidade dos contos em proporcionar a interação de fatos da realidade juntos ao mundo fantástico, faz com que o leitor estabeleça uma relação entre texto e contexto, entre o real e o fictício, pois ao vivenciar as experiências dos personagens (elementos fantásticos), também vivenciam as suas experiências do dia a dia, que torna essa literatura significativa, visto que é significativo aquilo que conseguimos relacionar com a vida, com o eu de cada um.

Os contos tem uma grande influência quando falamos de despertar reações, sentimentos, expectativas, reflexões, medos, entre outras coisas. O leitor entra em contato a partir da experiência com os contos infantis, podendo ainda dizermos que esses contos são de grande importância no processo de formação do aluno de educação infantil.

Metodologia

A metodologia utilizada para a construção do trabalho é de uma pesquisa qualitativa. Os métodos qualitativos são apropriados quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e não tende à quantificação. Normalmente, são usados quando o entendimento do contexto social e cultural é um elemento importante para a pesquisa. Para aprender métodos qualitativos é preciso aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas, e entre pessoas e sistemas (LIEBSCHER, 1998).

Seguimos ainda com uma pesquisa bibliográfica, para que possamos analisar algumas literaturas infantis e infanto-juvenis, em busca de alcançar alguns dos objetivos traçados para a realização dessa pesquisa. Traremos também, um estudo de caso que de acordo com Gil (1999, p. 73) “o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência.

Desta forma, buscamos analisar o fenômeno do medo a partir de alguns contos infantis, principalmente, os que mais forem contados em sala de aula, buscando conhecer a reação dos pequenos leitores mediante ao medo despertado pelas histórias literárias.

Considerações finais

A análise sobre o “medo” nos leva a refletir sobre nossa vida e nossa construção como sujeito social. A internalização que fazemos de alguns sentimentos ao longo do nosso processo de formação, fala muito de nós, sobre nossos an-

cestrais, sobre nossa cultura, nossa religiosidade, nosso processo de criação e sobre a sociedade em que estamos inseridos, isso sem falar de nossas limitações e capacidades, algo que parece muitas vezes despercebido em nossa trajetória. Isso vai ganhando caminhos muitas vezes por nós desconhecidos, e quando menos percebemos, esses sentimentos surgem de forma a nos afrontar e muitas vezes nos derrubar, tornando-se algo desafiador e de difícil superação.

Problemas psicológicos que vão surgindo ao longo do tempo em nossas vidas, muitas vezes estão ligados aos medos que são introduzidos de maneira exacerbada em nossas vidas, mesmo que não seja de forma intencional, mas vão acarretando ao longo do tempo, problemas e frustrações, a ponto de nos parar diante das dificuldades. Muitas doenças de fundo emocional têm causado problemas na vida de jovens e adultos no Brasil e no mundo, problemas dentro da família, no trabalho, uso de drogas, violência, isso quando não provoca a morte precoce dessas pessoas.

Pensar de forma preventiva sobre o medo, torna-se algo imprescindível nos dias de hoje, já que a ansiedade se tornou uma das doenças que mais tem afetado a população em geral e, na maioria dos casos, a ansiedade surge a partir de algum momento de medo e fobia por nós sofrido. Pensar sobre o medo torna-se relevante quando isso deixa de ser um sentimento nato do ser humano e passa a ser um monstro destruidor de vidas humanas.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2008.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CORSO, D. L. e CORSO, M. **Fadas no divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Claudia. **Pesquisa Qualitativa- Características Gerais e Referencias**. Lierbscher, Peter, 1998. Disponível em: <http://www.reocities.com/ claudiaad/qualitativa.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2016, 16:45:23.

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

Memórias de leitura coletiva: o eco presente nos contos de Lygia Bojunga (relato de experiência)

Taynná Danyelly Lemos de Oliveira
Maria Itayane Alves dos Santos
Lívia Cristina Cortez Lula de Medeiros

Introdução

Em meados de 2018, surgiu o Projeto de Extensão “UERN vai à escola: formação e resistência coletiva”, tendo como objetivo executar ações formativas para os discentes, o público externo e as escolas públicas do município de Mossoró/RN. Desde então, o projeto vem desenvolvendo ações, tais como visitas formativas às escolas, ações culturais e oferta de formação continuada para gestores e professores da rede básica.

Em 2020, no contexto da pandemia causada pelo novo coronavírus (*Covid-19*), o projeto teve seu formato adaptado, passando a ocupar novos espaços por meio das mídias digitais, como *Instagram*, *YouTube* e *Facebook*, dando continuidade a discussões pertinentes organizadas em quatro subprojetos com os seguintes eixos: “Políticas Públicas e Gestão Educacional”, “Formação do Leitor”, “Educação e Trabalho” e “História e Memórias da Educação”. Nesse novo formato foram criados quadros, eventos e conteúdos digitais, possibilitando espaços formativos e de resistência política nas redes. O projeto também passou a organizar formações internas dos bolsistas e para os bolsistas, proporcionando a atuação direta desses na

produção e publicação de conteúdos nas redes sociais do Projeto.

O eixo “Formação do Leitor”, especificamente, se ancora na ação intitulada “Encantadores de histórias”. Seu objetivo é o de contar histórias das mais variadas formas e para diversos públicos, com o intuito de fazer as histórias se tornarem conhecidas dos participantes.

Com as referidas mudanças, em virtude da pandemia, os encontros passaram a ocorrer quinzenalmente às quintas-feiras, de forma virtual, através da plataforma *Google Meet* (aplicativo disponível no *Google* para reuniões *on-line*), mediados pela professora responsável por coordenar o eixo. Nesses encontros, dialogamos sobre literatura, formação e memórias literárias. Além disso, organizamos formações voltadas para estratégias de leitura e nos reunimos para ler literatura. Foi em decorrência dessas formações que surgiu a ideia das postagens com nossas indicações de leitura, registros de formações e encontros no quadro virtual denominado “Diálogos Literários”.

No início do semestre letivo 2020.2, traçamos algumas metas para o eixo “Formação do Leitor”. Uma delas foi fazermos uma leitura coletiva e o livro escolhido foi *Tchau* (BOJUNGA, 2015). Esse livro é dividido em quatro contos, que trazem diferentes trajetórias de personagens cativantes – verdadeiras inspirações para o presente trabalho, que tem como objetivo expandir as discussões abordadas nos encontros. A partir das experiências vivenciadas, dialogamos sobre três dos quatro contos presentes no referido livro, a fim de ecoar em outros leitores o que a estética desses contos ressoou nas estudantes que participaram da leitura.

Metodologicamente, esse trabalho se trata de um relato de experiência respaldado por uma pesquisa bibliográfica, que apresenta a importância do papel emancipador e

formativo da literatura, capaz de suscitar memórias cativantes tais quais as personagens dos contos aqui discutidos.

Fundamentação teórica

Sabemos que a memória é a base de nossos aprendizados, sem ela não seríamos capazes de armazenar os novos conhecimentos, ou seja, cada nova experiência acabaria sendo esquecida e precisando sempre ser repetida após a sua realização. No meio acadêmico da Educação pouco se fala em memória, embora nossas experiências sejam resultado de nossas lembranças e do que outrem se recorda a nosso respeito. Para Almeida, “[é] necessária uma compreensão mais fecunda acerca dos sentidos da memória, concebendo-a como algo muito além da mera capacidade de lembrar os fatos passados.” (ALMEIDA, 2009, p. 215), porém, para muitos, essa visão simplista sobre a memória é a que prevalece. Precisamos ir além.

De acordo com o senso comum, pode-se pensar que as memórias referem-se àquilo que lembramos. Sim, a memória também é isso, mas é muito mais, as lembranças podem se apresentar como a ponta de um iceberg. Há um processo de interação entre os atos de lembrar e de esquecer. (ALMEIDA, 2009, p. 215).

Desse modo, a escrita de nossas memórias são reconstruções de conhecimentos intelectuais e profissionais, não podendo, portanto, serem caracterizadas como algo simples. Vejamos o exemplo relatado por Passeggi (2016), ao analisar os escritos de professoras que participavam de uma banca examinadora: “[com] a escrita desses memoriais, apostava-se, por um lado, na capacidade de escrever e refletir sobre suas experiências, e, por outro lado, que elas tinham muito a ensinar e não apenas a aprender” (PASSEGGI, 2016, p.79). Esse relato nos mostra que escrever as experiências, a par-

tir da memória, pode oportunizar a ampliação de horizontes num processo não-linear em que há aprendizagem, seja para quem escreve/relata, seja para quem lê. Essa ideia é reforçada por Almeida (2009) ao afirmar que

[a] [...] memória, portanto, carrega as marcas da relatividade, da descontinuidade e da impossibilidade de se atingir um conhecimento pleno daquilo que se passou. Entretanto, guarda o mérito de trazer à tona nuances do passado, que podem estar esquecidas e, por vezes, se encontram inatingíveis em outras formas de documentação, além de dar visibilidade aos sujeitos na construção da história.

Apesar da impossibilidade de se atingir um conhecimento pleno quando se recorre à memória para relatar experiências, ao colocá-las no papel, as reflexões suscitadas podem ajudar no processo de construção da história, por isso, o relato de experiência é tão importante. Geralmente, o aluno que escreve é o mesmo que lê e busca constantemente se emancipar, mas esse processo de emancipação não acontece de uma hora para outra. Inicialmente, é preciso que as instituições de ensino possam desenvolver com os estudantes competências que os ajudem a compreender a importância do ato de ler sobre memórias e também de escrever sobre elas. Pensamos que tais ações devem acontecer desde os anos iniciais da escolarização. Formar indivíduos autônomos, contudo, tem se tornado cada vez mais desafiante, e quando se fala em formar leitores de literatura, esse desafio aumenta, considerando que são poucos aqueles que se interessam pela leitura do texto literário. Essa falta de interesse não se limita aos sujeitos aprendentes, afetando também o professor, como aponta Pound (2013),

[O professor] pode sempre despertar os seus alunos com um “aperitivo”, ele pode ao menos fornecer-lhes uma lista de coisas que vale a pena ler em literatura

ou num determinado capítulo dela. O primeiro pântano de inércia [entretanto] pode ser a mera ignorância da extensão do assunto ou o simples propósito de não se afastar de uma área de semi-ignorância. A maior barreira é erguida, provavelmente, por professores que sabem um pouco mais que o público, que querem explorar sua fração de conhecimento e que são totalmente avessos a fazer o mínimo de esforço para aprender alguma coisa a mais (POUND, 2013, p. 42).

É necessário que o professor reconheça a importância de ser um leitor para que possa despertar o desejo dos seus alunos pela leitura. Amarilha (2010) corrobora essa afirmação ao apontar que “o repertório de leitura re-estabelece o professor na docência consciente, permanente, engajada com autoridade” (AMARILHA, 2010, p. 88). Engajando-se no ensino da literatura, o docente poderá auxiliar no processo de emancipação leitora dos sujeitos, uma vez que ler textos literários

[...] [exige] habilidades e conhecimentos específicos dos leitores para desvendar o repertório desestabilizado pelo autor. O ato de ler, nesse contexto, torna-se uma “ação intelectual”, uma vez que mobiliza os conhecimentos e as experiências prévias do leitor para codificar a informação veiculada pelo texto, materializando-se na apropriação do mesmo. Essa experiência é sentida pelo corpo e faz o sujeito tornar-se ativo frente ao contexto histórico-social do qual faz parte, ao passo que adquire uma independência maior de leitura (MACHADO e SOUZA, 2006, p. 1)

Essa independência maior na leitura, contudo, encontra barreiras dentro da própria escola, considerando que

[...] o texto literário, no ambiente escolar, [muitas vezes é] [...] utilizado como pretexto para outras atividades e integrar o livro didático, promovendo a visão de que este é enfadonho, desinteressante e sem im-

portância, e de que o texto literário ou seu fragmento só serve para reforçar as habilidades linguísticas, a transmissão de sequência de autores e estilos de época, o ensino de gramática, a prática de leitura e interpretação de texto, o que o torna menos acessível e nem um pouco prazeroso aos alunos. (MACHADO e SOUZA, 2006, p. 2).

Essa realidade presente na escola acaba reverberando na universidade, especialmente quando se trata de estudantes de Pedagogia, que se formarão para atuar como professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Esses discentes que não foram cativados pelos textos literários no Ensino Básico, poderão ter dificuldade em compreender a importância da literatura para a sua formação profissional. Sem esse entendimento, esses futuros professores correm o risco de reproduzirem em suas salas de aula, aquilo que vivenciaram, a ausência de um trabalho sistemático com a literatura. Esse, sem dúvida, é um ciclo que precisa ser quebrado.

A universidade ao desenvolver projetos como o “UERN vai à escola: formação e resistência coletiva”, tem um papel fundamental, pois além de estar mostrando aos futuros docentes o potencial da literatura na formação de leitores autônomos, apresenta aos professores em exercício, que é possível mudar a prática e fugir do pragmatismo dado aos textos literários, conforme exposto por Machado e Souza (2006). É por meio desse tipo de projeto que se amplia o repertório de leitura de todos os envolvidos, possibilitando que *déficit* oriundo da ausência da literatura no início de nossa vida escolar comece a ser modificado.

Discussão

Os contos de Lygia Bojunga trazem um *mix* de sentimentos e reflexões, nos levando a fazer uma viagem por cada história contada, uma vez que abordam questões sociais fre-

quentemente presentes em nossas vidas. Se fala de infância, logo nos remetemos ao nosso passado, se fala de família, lá estamos novamente lembrando nossas experiências e fazendo comparações com o que foi lido, isso porque ler literatura é,

[a] satisfação de se deixar transportar para outro tempo e outro espaço, viver outras vidas com experiências diferentes do cotidiano. [...] [ou] o outro lado da moeda: o contentamento de descobrir em uma personagem alguns elementos em que ele [leitor] se reconhece plenamente. Lendo uma história, de repente descobrimos nela umas pessoas que, de alguma forma, são tão idênticas a nós mesmos, que nos parecem uma espécie de espelho. Como estão, porém, em um outro contexto e são fictícias, nos permitem um certo distanciamento e acabam nos ajudando a entender o sentido das nossas próprias experiências. Essa dupla capacidade de nos carregar para outros mundos e, paralelamente, nos propiciar uma intensa vivência enriquecedora é a garantia de um dos grandes prazeres de uma boa leitura (MACHADO, 2002, p. 19-20).

Essa vivência propiciada pela literatura nos leva a refletir sobre questões sociais que nos intrigam nos dias de hoje. Bojunga, no livro *Tchau* (2015), como sua forma particular de nos apresentar o mundo, desperta nossas inquietações, ao abordar temáticas delicadas dentro da nossa sociedade, apresentando uma ótica diferente daquela que estamos acostumados a ver na realidade. Isso enriquece o nosso olhar e suscita discussões fecundas.

No primeiro conto, intitulado “Tchau”, nos deparamos com a história da pequena Rebeca e sua família, que estão passando por um momento muito delicado, em virtude de a mãe ter decidido ir embora de casa em busca de um amor, que já não existe em seu atual relacionamento. Esse texto trata de amor, amizade, família e, principalmente, inocência,

pois, encontramos uma menininha que faz tudo o que está ao seu alcance para manter sua família unida. Algumas famílias passam por esse processo de separação e, muitas vezes, as crianças são quem mais sofrem diante deste contexto.

Considerando que as relações estão ficando cada vez mais frágeis diante das mudanças pelas quais a sociedade tem passado, ao ler esse conto, podemos perceber o quanto a autora trata com sensibilidade e cuidado um assunto deveras difícil de debater, uma vez que nos deparamos com uma separação de casal, um sentimento acabado, capaz de deixar uma família para trás. Ao vislumbrarmos esse cenário, logo nos vem à mente a figura do homem, que comumente na nossa sociedade, é taxado como aquele que vai embora e deixa para trás seus filhos. Surpreendeu-nos o modo como a autora frisa o papel maternal sendo quebrado e isso nos impactou de forma não convincente, em um primeiro instante, mas posteriormente, nos levou a refletir sobre nossos pré-conceitos (construídos socialmente) e a possibilidade de desconstruí-los através da ficção.

Ao apresentar-nos o incomum “[...] [a] literatura nos oferece a *vida em alteridade* que ajuda a tomarmos posição, a fazermos escolhas, criticamente, [...], não nos deixando enganar pelo fácil, [...] e modernamente ‘verdadeiro’” (YUNES, 2010, p. 60, grifos da autora). Essa possibilidade da vida em alteridade, isto é, “a experiência de viver, temporariamente, a história de uma personagem sem correr riscos reais” (AMARILHA, 2006, p. 30), nos permitiu vivenciarmos e sentirmos todas as experiências da personagem Rebeka de forma mais empática, o que nos proporcionou a compreensão de que precisamos nos despir dos nossos pré-conceitos quando se trata das relações humanas.

Quando iniciamos a leitura do segundo conto, intitulado de “O bife e a pipoca”, mergulhamos em um universo de sentimentos e emoções, dessa vez, retratados pela histó-

ria de amizade entre o pequeno Rodrigo e o seu amigo Tuca. Nesse conto, as questões sociais são retratadas de forma muito singular, o leitor é convidado a refletir sobre as disparidades sociais presentes no cotidiano e que precisam urgentemente ser debatidas com maior acuidade. Essa leitura gerou diversos debates, nos fazendo refletir sobre nossa infância e as dificuldades financeiras enfrentadas por nossos pais, que não costumamos perceber até nos tornarmos adultos, constituindo-se um verdadeiro processo catártico, nos apontando que

[a literatura] sintetiza, por meio dos recursos ficcionais, uma realidade que tem pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, [...] ela [...] se [comunica] com o seu destinatário atual, porque [...] fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor (ZILBERMAN, 2003, p. 25).

Foi a partir da relação que construímos entre a ficção e a realidade, que o leitor pode refletir acerca das barreiras e os preconceitos, entendendo que eles não são intrínsecos aos seres humanos, ao contrário, se constroem mediante as vivências individuais de cada sujeito, a partir do meio em que está inserido, podendo desencadear prejuízos futuros.

Ao chegarmos no terceiro conto, nos deparamos com a história “Troca e a tarefa”, que nos fala sobre a vida de uma escritora que dedicou todo seu tempo ao ofício de escrever, por encontrar nessa atividade um refúgio às aflições do seu dia a dia. Mediante essa leitura, conseguimos refletir sobre os sentimentos das pessoas que vivem em contato direto com a arte e que, muitas vezes, resumem sua vida à produção artística, a ponto de não se permitirem viver outras possibilidades que a vida lhes oferece.

A partir dos diálogos suscitados pela leitura desse conto, debatemos sobre questões cada vez mais comuns de

serem observadas ao nosso redor, como: depressão, ansiedade, excessos e subterfúgios frente aos obstáculos da vida. Essa discussão nos fez refletir sobre pequenas coisas que, na maioria das vezes, passam despercebidas, mas que ao ler textos literários, se sobressaem aos nossos olhos, nos tornando “sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos, [o que] provoca a minha compaixão; [isso porque] quando leio me identifico com os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seus sofrimentos [...]” (COMPAGNON, 2009, p. 47-49).

Considerando que vivemos em uma sociedade cada vez mais apressada, onde as tecnologias ditam o ritmo das relações, e que parar para refletir se tornou perda de tempo, entendemos que ler literatura é um ato de resistência, justamente por nos permitir parar por um momento e vivenciar a empatia através da ficção, (re)pensando nossos valores. Pensamos que os contos aqui apresentados, são fundamentais para o processo de percepção dos sentimentos, valores e encantamentos presentes na literatura, nos ajudando a refletir sobre temas que nos afligem e a procurar soluções para essas aflições, a fim de que elas não acabem nos aprisionando.

Conclusões

Costuma-se dizer que a literatura salva e, embora apreciemos essa afirmativa, preferimos dizer que a literatura nos faz enxergar muito além das barreiras que nos são impostas. Cada livro ou texto que lemos é uma oportunidade de vivenciarmos novas experiências e acreditamos que devemos ser gratos por essa oportunidade, porque, infelizmente, ainda vivemos em uma sociedade onde o acesso à literatura não é algo para todos.

Conforme mencionamos, muitos estudantes chegam à graduação sem nunca terem tido a oportunidade de apre-

ciar uma leitura de qualidade e, conseqüentemente, sem entenderem que um livro está muito além das palavras. Quando têm essa chance de conhecer um pouco mais sobre o livro, muitas vezes, já estão prestes a encerrar esse nível da formação acadêmica. Nós, felizmente, estudamos em uma instituição de ensino onde tivemos a possibilidade de estarmos inseridas num projeto voltado à formação do leitor.

Participar deste projeto somente nos ratifica que a leitura de literatura é muito necessária para a formação dos futuros pedagogos, uma vez que os professores da Educação Infantil e também das primeiras séries do Ensino Fundamental são os responsáveis por formar leitores.

São nos anos iniciais da escolarização que se tem a oportunidade de desenvolver os futuros leitores de literatura. Se os pedagogos em formação não tiverem a oportunidade de aprender sobre esse importante papel a ser desempenhado, tendo a clareza de que “a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua” (CANDIDO, 1972, p. 84), cremos que “novos leitores, novas sensibilidades não surgirão, [tendo em vista que não haverá] [...] um trabalho experimental e de risco das gerações precedentes, como se espera que sejam as de professores-mediadores” (AMARILHA; FREITAS, 2016, p. 26).

Essa condição precisa urgentemente ser modificada de modo que os professores, especialmente aqueles que atuam nos primeiros anos da educação básica do nosso país, compreendam, estando ainda nos bancos da universidade, que para formar um leitor é essencial ser leitor. É ler e sentir na alma os ecos de cada leitura, sabendo que o seu repertório literário ajudará na formação do repertório de cada um dos seus estudantes, tornando-os, paulatinamente, leitores autônomos, capazes de alçar os próprios voos pelo mundo da literatura.

Referências

- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **As memórias e a história da educação**: aproximações teórico-metodológicas. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 211-243, Jan/Abr 2009.
- AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas**: a leitura crítica na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2006.
- AMARILHA, Marly. Repertório de leitura: autoridade para transgredir na formação do leitor. In: AMARILHA, Marly (org.). **Educação e Leitura**: redes de sentido. Brasília: Liber Livro, 2010.
- AMARILHA, Marly; FREITAS, Alessandra C. de. Os caminhos da poesia na escolar: som, imagem e pensamento. In: AMARILHA, Marly (Org.). **Educação e Leitura**: desafios e criatividade. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, n. 9, vol. 24. São Paulo, set. 1972, p. 77-92.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativas da experiência na pesquisa-formação**: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016.
- SOUZA, Eunice Prudenciano. MACHADO, Karina Torres. O papel da literatura em sala de aula. **Anais do Sielp**, 2014.
- YUNES, Eliana. A provocação que a literatura faz ao leitor. In: AMARILHA, Marly (org.). **Educação e Leitura**: redes de sentido. Brasília: Liber Livro, 2010.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

Diário de leitura virtual: relato de experiência com a formação leitora no ensino remoto

*Priscila Talita da Silva Santos Lopes
Emanuela Carla Medeiros de Queiros*

Primeiras palavras

Este trabalho é fruto da experiência formativa com a leitura de literatura, a partir da escrita do diário virtual de leitura, que consiste em um registro criativo, com base nos conhecimentos estudados nos textos teóricos e literários durante o sexto período, na disciplina de “Literatura e Infância”, do Curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, em Mossoró/RN.

Sabemos que formar leitores de textos literários ainda se constitui em um dos principais desafios no contexto escolar, realidade também apontada em estudos da área que rereclam muitas lacunas quando se discute formação do leitor, especialmente a formação leitora do professor (a) que está à frente da mediação da leitura (AMARILHA, 2012; SALDANHA, 2018; QUEIROS, 2019). Partimos do pressuposto de que o professor (a) é o primeiro mediador (a) da leitura na Educação Infantil, por meio da sua prática pedagógica, pois carrega consigo a responsabilidade de apresentar a literatura e fomentar o gosto pela leitura através das muitas histórias contadas que vislumbram, com olhos atentos, silêncio e também boas risadas. Quem de nós não viveu essas experiências na infância?

Essas observações, embora soem de forma agradável, nos faz suscitar reflexões em torno da formação leitora do professor (a), no tocante aos conhecimentos sobre a temática, acreditando que estes devem estar compatíveis com as necessidades dos leitores que desejamos formar em meio ao cenário desafiador que enfrentamos atualmente. Para Brito (2003), a formação do leitor deve estar ancorada para além de um sentido mecânico ou, muitas vezes, contornado de panaceia. Para o autor, ler implica significado, posicionamento frente ao texto, especialmente o literário, carregado de sentidos que podem ajudar na formação da consciência.

Desde modo, é urgente uma compreensão de leitura também como ato político, uma prática social que emancipa o leitor. É urgente uma renovação do conceito de formação leitora por parte dos professores mediadores, uma vez que a mitificação das práticas de leitura literária está ganhando espaço em campanhas longe de dar conta dos reais problemas que enfrentamos no país. Começar a (re) pensar o sentido da leitura e da literatura na formação inicial é um dos caminhos possíveis para alcançar leitores autônomos, criativos, críticos e atuantes na sociedade.

O caráter assistencialista e por vezes didático, dado à leitura de literatura, reforça um sentido de que ler é somente uma prática revestida de ludicidade, galgada no prazer, – associada a atividade de entretenimento, descartável e inútil. Essas concepções são facilmente identificadas em práticas recorrentes no contexto escolar e, são elas, que nos impulsionam a buscar estudos e reflexões sobre a formação dos professores em contexto inicial no espaço da universidade. Castrillón (2011) explica que enquanto não houver uma mudança frente às ideias de leitura, formar leitores não será tarefa fácil. Formar professores conscientes da necessidade dessas mudanças, é uma conquista que a universidade deve proporcionar de forma satisfatória, promovendo discipli-

nas, cursos e outras atividades formativas que abracem os conhecimentos em torno da leitura de literatura para além de uma disciplina obrigatória (QUEIROS, 2019).

Partindo desse contexto desafiador, pensando em promover uma reflexão acerca da formação em literatura dos futuros professores, a escrita do diário virtual de leitura foi uma estratégia formativa orientada pela professora Emanuela Medeiros, durante a disciplina de “Literatura e Infância”, no contexto do ensino remoto em detrimento da pandemia do *Covid-19* no ano de 2020. O objetivo é analisar a interlocução entre as atividades promovidas acerca da leitura de literatura e suas potencialidades na formação dos graduandos e graduandas, a partir de aulas síncronas e assíncronas. Para isso, selecionamos trechos dos diários que expressam as vozes desses sujeitos em formação.

Justificada pela necessidade de se discutir literatura na formação do pedagogo (QUEIROS, 2019; SALDANHA, 2018), a experiência com a escrita diarista revelou parte do processo formativo vivido pelos graduandos e graduandas. Partilhar essa experiência é motivar outras iniciativas que abracem a literatura como saber interdisciplinar, necessária para além de uma sala de aula, mas para a vida do leitor. O estudo aqui tecido, olha para uma formação ainda pouco vinculada ao pedagogo – aquele que primeiro eleva livros de literatura para as crianças em seus primeiros ritos na escola (AMARILHA, 2012).

Castrillón (2011) considera que a formação do professor enquanto leitor e mediador, é condição primordial para o desafio de formar leitores na escola. Segundo a autora, a escola cada vez mais é acionada por campanhas de leitura que desviam a atenção do verdadeiro problema, utilizando-se de um caráter assistencialista que reforçam uma impressão de literatura totalmente desvinculada do seu potencial. Além disso, apostar na formação do professor (a) é um dos

caminhos possíveis para alcançarmos o objetivo maior da formação leitora: formar leitores participativos e que se reconheçam como protagonistas da própria história.

Portanto, para ampliar os conhecimentos acerca do potencial que o texto literário é preciso oferecer condições aos pedagogos e pedagogas para construir repertório de leitura, compreensão acerca das suas funções formativas, dentre outros saberes necessários.

Travessia da história: infâncias e palavras

Para refletirmos sobre o tema da formação em literatura, faz-se necessário pensarmos no seu público alvo para essa discussão que tecemos: a criança – que até então convivia igualmente com os adultos durante os séculos que antecedem sua ascensão no final do século XVII, quando finalmente, é enxergada como um sujeito que necessitava de uma produção literária específica. Não se escrevia para crianças antes disso e por vezes, seu repertório era o mesmo utilizado pelos adultos, conforme destacado por Amarilha (2000):

O primeiro repertório de literatura para a infância foi às fábulas e contos de fada. Tendo sofrido alterações conforme necessidade de cada época, sobreviveram porque a sua origem não foi concebida como gêneros para as crianças, mas como manifestações culturais de diferentes grupos sociais. (Amarilha, p. 130).

Para as crianças, que conviviam igualmente com os adultos, a literatura era voltada para gerar senso de responsabilidade, ensinamentos e obediência, como coloca, Amarilha (2000). As fábulas e os contos de fadas – primeiros textos que chegaram ao público infantil da época, eram sempre vinculados a uma moral, refletidas na ausência de zelo pelo sentido da infância que compreendemos hoje. Eram textos

que traziam de forma explícita temas como violência, fome, adultério, canibalismo, dentre outros que representavam uma época marcada por conflitos, explica Coelho (2012).

Nesse contexto, as narrativas foram o lugar perfeito para amedrontar e, portanto, gerar obediência. Serviram mais aos adultos que o público infantil. Para Zilberman (2003), essa característica da produção literária vigente da época está intimamente ligada aos interesses da classe burguesa, marcada pela predominância do autoritarismo.

A partir desse contexto, é sabido refletir sobre a infância como uma fase da vida que não teve regalias, ao contrário, esteve sempre vista como inútil até meados do século XVIII, quando surge a necessidade de um núcleo familiar que somasse forças para manter os interesses familiares mais fortes, o que de fato provocou um vínculo mais afetuosos com as crianças, embora esse fator não tenha sido decisivo para ampliar também a percepção da infância. Por longos séculos, a produção literária para a infância foi alicerçada em ideais pouco coerentes com a infância que defendemos hoje.

Ampliando as reflexões em torno da infância e trazendo para o cenário atual, é importante destacar que a leitura e a literatura são direitos que deveriam ser assegurados. No entanto, assim como no passado já citado, ainda hoje é comum ouvir discursos negacionistas em torno da acessibilidade aos livros, a cultura letrada como um todo. Exemplo disso é a taxaço do livro¹ imposta recentemente pelo governo, na infeliz argumentação de que a camada mais pobre do nosso país não necessita de livros literários e, portanto, não há a problemas em aumentar os custos.

Essa e outras iniciativas de explícito ataque ao povo brasileiro tem sido constante, especialmente quando se tra-

¹ Para saber mais sobre esse assunto, acesso a matéria: Receita defende taxaço de livros sob argumento de que pobres não leem (correio braziliense.com.br).

ta de cultura, educação, lazer e conhecimento. Há uma corrida sobrenatural para negar esses direitos. Na compreensão de Candido (2017, p. 171):

com o incrível progresso industrial aumentamos o conforto até alcançar níveis nunca sonhados, mas excluímos dele as grandes massas que condenamos à miséria; em certos países, como o Brasil, quanto mais cresce a riqueza, mais aumenta a péssima distribuição dos bens.

Cada vez mais torna-se escancarado aos nossos olhos, refletido na crescente miséria vivida por uma maioria em nosso país. Ao negar o direito à fruição da literatura, estamos mutilando a própria condição humana, pois retrocedemos para os séculos citados no início dessa reflexão. É preciso que a escola e os professores compreendam o sentido maior da literatura e da sua necessidade na formação leitora das crianças, do contrário, ficará ainda mais difícil alcançar o desejo da formação de leitores. Candido (2017) acredita que a literatura possui características que despertam em nós a quota de humanidade que tanto necessitamos. Para o autor, ela

[...] aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação (CANDIDO, 2017, p. 176).

Por proporcionar a compreensão de mundo e perspectivas futuras, a leitura de literatura é um universo símbolo que nos proporciona saberes sobre a vida. Sobre isso, Candido (2017, p. 177), ainda nos esclarece:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afeti-

vo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante.

Partindo desta reflexão, podemos estabelecer a importância da literatura desde a infância, frisando ser um instrumento educativo, contribuindo para com o desenvolvimento da criança em diversos aspectos, especialmente em três:

1) iniciar o imaginário compartilhado por uma determinada sociedade; 2) desenvolver o domínio da linguagem através das formas narrativas, poéticas e dramáticas do discurso literário; 3) oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento de socialização das novas gerações (COLMER, 2017p. 20).

Nesse contexto, surge a necessidade de discutir esses saberes também na formação dos professores, para que a leitura de literatura possa ser trabalhada de forma coerente em sala de aula ao longo da prática docente, visto que estes são leitores formadores de outros leitores no contexto escolar (QUEIROS, 2019; SILVA, 2011). Torna-se essencial uma formação inicial pautada nos conhecimentos em torno da literatura e da infância, esclarecendo e ampliando os saberes acerca desse bem cultural fundamental para a formação humana.

Trilhas metodológicas

A metodologia aplicada para desenvolver esta experiência de escrita, foi baseada nas ideias da pesquisa qualita-

tiva. De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p.17) citado por Roman *et. al* (2013, p. 133), “a pesquisa qualitativa implica uma ênfase nas qualidades das entidades e nos processos e significados que não são examinados ou medidos experimentalmente quanto à quantidade, volume, intensidade ou frequência.”

A fim de compreender um pouco mais sobre o tema em questão, o estudo parte da nossa experiência enquanto professora da disciplina e de estudante que vivenciou à formação aqui refletida, tendo o trabalho de construção do diário de leitura como fonte de saberes, destacando memórias que foram importantes ao longo do processo formativo, mesmo em situação de ensino remoto, o que tornou a experiência de aprendizagem ainda mais desafiadora.

A seleção do *corpus* para este artigo foram as experiências de graduandas do 6º período dos turnos matutino e noturno do Curso de Pedagogia da UERN. A partir de critérios estabelecidos para compor as análises, foram organizados trechos que expressaram os sentimentos frente à formação em literatura vivida na disciplina de Literatura e Infância. O diário foi nosso principal instrumento para gerar os dados que analisamos mais à frente.

O estudo desse material partiu dos nossos interesses ao visualizar falas que manifestavam interesses e descobertas para com a leitura literária. Nele, as graduandas selecionadas para compor o *corpus* com suas escritas, foram primeiramente orientadas a escrever acerca das experiências de leitura, a partir da leitura dos textos teóricos e literários ao longo da disciplina, tendo vista algumas atividades previamente selecionadas para auxiliar essa escrita, a saber:

- **Visualização de *lives* com autores** – Os autores discutiam sobre seus campos de atuação, perpassando por seus pensamentos e sentimentos, de maneira

não engessada, mas simples e agradável de escrever para o público infantil. A escolha dos autores foi Cléo Bussato e André Neves, ambos participaram da iniciativa Ciclo Formativo em Literatura e Infância², promovido pelo Projeto de Extensão UERN vai à escola, a partir do eixo formativo Diálogos Literário. Os graduandos e graduandas tiveram acesso às *lives* em aulas assíncronas, conforme planejamento prévio da disciplina;

- **Leitura de textos teóricos** – A base teórica ajudou a compreender o papel formativo da literatura. Dentre os textos, destacamos o de Amarilha (2000, 2012), Colomer (2017), Britto (2003) e Candido (2017). todos disponibilizados em PDF, facilitando o acesso e a leitura. Foram discutidos em aulas síncronas e assíncronas;
- **Leitura de livros literários em aulas síncronas e assíncronas** – Ao longo do semestre foram realizadas diversas leituras de textos literários. Essa iniciativa pautava-se no princípio de que o professor (a) também precisa ser leitor (a) para formar leitores. O sentido da formação de repertório foi um dos objetivos da disciplina, pautado na argumentação das autoras Amarilha (2010) e Colomer (2017). Os textos também foram disponibilizados em PDF no *drive* da disciplina.

A partir dessas orientações, os graduandos e graduandas foram convidados a produzir um diário virtual de leitura – exercício de escrita criativa e espontânea a partir das experiências de leitura para com os conhecimentos geradores na disciplina. A sua construção do diário foi individual, cada

² Para visualizar as referidas *lives*, confira o canal do *You Tube* do Projeto UERN vai à escola. Link: UERN vai a escola – YouTube.

graduando organizou seus registros a partir de suas próprias vivências. Nesse processo, houve orientações, correção parcial dos diários, além de partilhas em sala acerca da construção. Ao final do semestre, cada diarista apresentou seu diário para a turma. Momento significativo de partilha de saberes.

Esse material está arquivado aos materiais da disciplina, sob a responsabilidade da professora titular. Para o artigo, selecionamos alguns trechos de escrita que fossem compatíveis com nosso objetivo de pesquisa, de modo que substituimos os nomes das graduandas por nomes fictícios de personagens dos contos de fadas, a fim de preservar suas identidades. Assim, as vozes que apresentamos a seguir, compõe um rico material que interliga as discussões aqui tecidas, ao mesmo tempo em que nos estimula a buscar cada vez mais espaço para a prática da leitura de literatura na vida das pessoas.

Entre saberes, formação e afetos pela palavra

Neste tópico organizamos algumas ideias em torno da escrita do diário a partir de três trechos que apresentam uma reflexão acerca do aprendizado da literatura na formação inicial. O trecho a seguir, apresenta a concepção da graduanda Ariel, que escreve após a experiência de ouvir as histórias contadas pela escritora Cléo Bussato:

Trecho 01 - Ariel:

“Cléo Bussato nos traz reflexões pertinentes sobre a função da literatura, agindo como um estimulador para aumentar o vocabulário, ter criticidade, saber falar mais coerente e com argumentos. A obra da autora envolve o leitor em tudo o que aqui já foi dito, trazendo empatia com a personagem, e fazendo-o ser pertencente à história. Para ela, “quando se comunica com a alma, falar se torna um exercício de afetividade e ternura”.

A escrita de Ariel reafirma as funções da literatura citadas por Colomer (2017). De acordo com a graduanda, ao visualizar a *live* com a escrita, o sentido da contação de histórias parece ter ampliado para além de um ato de entreteni-

mento. O trecho que Ariel destaca na fala de Cléo toca na formação humana do leitor que Candido (2017) defende ao mencionar a quota de humanidade existe nas palavras de toque poético e fictício. Ariel ainda destaca pontos importantes na formação em literatura para quem vai formar outros leitores, como o sentido das narrativas que confrontam com a vida dos leitores. Essa aproximação pode ser percebida nas ideias de Amarilha (2012) ao discutir a relação que a criança pode estabelecer entre a realidade e a ficção através da literatura, especialmente na empatia pelos personagens das histórias.

Esse conhecimento por parte do professor (a) é fundamental para ajudar a criança no seu desenvolvimento sócio cultural e afetivo, pois desperta os sentidos para perceber o mundo por lentes mais transparentes, evocando a condição humana. Ao ler um determinado texto para criança, é importante ressignificar a obra para ela, sem tirar do contexto, extraíndo a essência da narrativa e as diversas possibilidades daquela criação. Ariel deixa nítido esse aprendizado através da escuta sensível da Cléo Busatto, uma das escritoras brasileiras da atualidade que têm conquistado leitores de todas as idades.

O segundo trecho aborda outra questão fundamental na compreensão da literatura como ponte de acesso a cultura e a ampliação da literatura enquanto arte. Apresenta o relato sobre as descobertas a partir da *live* com o escritor André Neves:

Trecho 02 - Branca de Neve:

"Uma das minhas vivências no estágio da faculdade, eu realizei uma atividade onde as crianças faziam a leitura de obras de artes, e foi uma aula muito significativa pois eu escutei muitos versos de uma única obra mesmo eu não tendo explicado nada, apenas deixei livre. É muito válido que educadores de crianças pequenas as imagens, são ferramentas importantes mas para Neves ainda predomina muito nas escolas o ensino das palavras e não o ensino de leitura. [...]"

André Neves destaca que a ilustração sempre serviu para narrar muito mesmo antes das palavras e como fato podemos destacar as pinturas rupestres. Ainda é um grande desafio trabalhar com a leitura de imagens mesmo sendo uma fonte rica para a imaginação das nossas crianças".

O trecho exposto demonstra entusiasmo ao conhecer essa perspectiva da literatura enquanto possibilidade de encontro com outros fazeres artísticos. À Branca de Neve restava uma experiência de sala de aula que se articula com as ideias disseminadas pelo autor, reconhecendo o potencial artístico existente na literatura e destacando a importante tentativa de propor atividades que despertem a criatividade da criança em sala, e o livro de literatura oportuniza essa formação. Essas reflexões estão relacionadas aos estudos desenvolvidos por Candido (2017), Colomer (2017) entre outros estudiosos, que destacam a literatura enquanto manifestação artística universal, que narra o cotidiano em versos, prosas, anedotas, poesia, enfim, que inclui o leitor em uma cultura letrada, percepção ainda esquecida na formação dos professores.

Em pesquisas recentes, Saldanha (2018) e Queiros (2019), apontaram lacunas na formação em literatura nos cursos de Pedagogia do Brasil e do Estado do Rio Grande do Norte, no tocante aos saberes constituídos ao longo da formação inicial. As pesquisas destacam ausência de compreensão da literatura enquanto arte, pois o viés didático ainda predomina nas práticas vivenciadas pelos sujeitos que, conseqüentemente pode vir a exercer os mesmos equívocos se a oferta de disciplinas nessa área não for ampliada. A escrita de Branca de Neve releva uma ampliação desse saber e isso demonstra o quando se faz necessária uma formação em literatura para esses futuros professores.

A seguir, os trechos 3 e 4, apresentam o legado formativo que a literatura nos oferece.

Trecho 03 - Cincelera:

"Assim como Yunes, eu não sou mais a mesma após ler um poema, um livro, assistir a um filme, palestra, aula, participar de uma conversa, pois estou sempre me modificando, é interessante nossa possibilidade de nos modificar, e tudo isso pode estar sendo proporcionado através da leitura de um livro [...]".

Cinderela refere-se as transformações nela própria, depois de compreender o sentido da literatura enquanto manifestação artística. Releva ainda o quanto o livro literário é rico em saberes para além das histórias, pois apresenta um mundo ficcional que reflete no seu interior enquanto leitora. Esse sentimento é explicado pela Castrillón (2011) ao referir-se à literatura como um campo vasto de sentidos e valores. Segundo a autora, isso implica em reafirmar que a leitura de literatura não é um meio de lazer passivo, ao contrário, ela provoca o leitor, conforme descreve Cinderela.

O mesmo acontece com Maria no último trecho abaixo, quando finaliza a escrita do diário de leitura, reconstituindo a experiência com a literatura de forma positiva e necessária para ampliar os horizontes de expectativas. Maria já pressupõe sua função de mediadora da leitura na prática futura e compreende o contexto formativo que a educação literária oferece para além das formalizações impostas pela escola. Ela amplia esse saber para a vida, reconhecendo que “a função da literatura está ligada à complexidade de sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador [...]” (CANDIDO, 2017, p. 178):

Trecho 04 - Maria:

“A experiência da construção do diário foi bastante significativa em termos de aprendizagem, através dela ampliei o meu olhar e o meu interesse pelo mundo literário, o que me proporcionou dar mais importância e significado para a leitura, percebendo a literatura como algo essencial não somente para a educação na escola, mas também para nossas vidas. Como futura educadora entendi a literatura como algo essencial para nossa formação humana”.

Fica nítido nas escritas das graduandas que os conhecimentos em torno da literatura ainda refletem lacunas, ao mesmo tempo encantamento e, sem dúvidas, esperança de um mundo melhor por meio do trabalho com a palavra que educa, forma e humaniza o leitor. Essa experiência com a escrita do diário, permitiu escrever impressões acerca da literatura, além de ter se configurado em uma proposta cria-

tiva, sensível e espontânea, permitiu aprender em meio a frustração do ensino remoto.

Por meio desta escrita, conhecemos os desejos dos futuros professores e professoras frente aos conhecimentos que a leitura de literatura pode oferecer, denunciando as lacunas ainda existente no contexto da escola, bem como desvendando as reais necessidades dos futuros professores e consolidando mais uma vez a literatura como uma experiência de vida que é direito de todos.

Considerações finais

Conhecer a literatura e sua importância na construção social da criança, mas não se limitando a esse entendimento, uma vez que a literatura é um direito universal, foi uma das principais ideias que a disciplina proporcionou, o que ficou nitidamente expresso nas vozes dos graduandos.

Com a escrita do diário, percebemos a importância que o texto literário exerce na vida das pessoas e que, apesar da literatura para infância ser algo relativamente pouco aprofundado na formação inicial do pedagogo, temos apenas essa disciplina obrigatória no currículo (Literatura e Infância), o que nos leva compreender que esses saberes possuem um imenso valor na vida do ser humano, ampliando a mente para compreender o mundo, formando um sujeito crítico e reflexivo por meio das narrativas, das ilustrações, enfim, da composição do livro literário como uma verdadeira obra de arte composta por palavras.

Esta proposta nos fez conhecer também o ponto de vista dos dois autores em relação à literatura. Vale destacar o valor da ilustração em um livro de literatura para a infância, já que muitas histórias são contadas por ilustrações e este é o primeiro contato das crianças antes mesmo das letras. Com a *live* de André Neves, vimos a importância desses sa-

beres. Na exposição de Cléo Busatto, percebemos o quando o potencial das histórias quando contadas com o coração. Saberes que os graduandos compartilharam com entusiasmo. De todo modo, foram expondo a aprendizagem livremente, como se estivessem contando para alguém tudo isso que acontecia ao longo da disciplina em meio ao formato remoto, um tempo desafiador, solitário, mas que alcançou voos mais distantes em relação à literatura, a organização da escrita, enfim, ao conhecimento que foi sendo construído aos poucos por meio de uma nova estratégia de aprendizagem: o diário virtual de leitura.

Referências

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

AMARILHA, Marly. **Infância e literatura:** traçando a história. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacao-emquestao/article/view/9497>. Acesso em: 02/12/2020

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e Participação in: **Contra o consenso:** cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BUSATTO, Cléo. **Os Segredos da Literatura:** formação do leitor em foco. Live. Disponível em: (451) LIVE – Os Segredos da Literatura: formação do leitor em foco – YouTube. Acesso em: fevereiro de 2021.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos.** 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas:** símbolos, mitos, arquétipos. 4 ed. São Paulo, Paulinas. 2012. (coleção re-significando linguagens).

COLOMER, Teresa. Critérios de avaliação e seleção de livros infantis e juvenis. In: **Introdução à literatura infantil e juvenil atual.** Tradução: Laura Sandroni. 1 ed. São Paulo: Global, 2017.

NEVES, André. **Formação do Leitor:** Re-leituras de Imagens. Live. Disponível em: [\(451\) LIVE – Formação do Leitor: Re-leituras de Imagens – YouTube](#). Acesso em: fevereiro de 2021.

QUEIROS, Emanuela Carla Medeiros de. **Tecendo saberes sobre a formação inicial em literatura no curso de pedagogia:** as vozes dos graduandos. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Natal, 2019.

ROMAN, Darlan José *et al.* **A abordagem qualitativa na pesquisa em administração da produção no Brasil.** Artigo – Produção e Operações, São Paulo, ano 2013, v. 20, n. 1, p. 131-144, 17 fev. 2012.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. **O ensino de literatura no curso de pedagogia:** um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Natal/RN, 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura. São Paulo: Cortez, 2011.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

Desenvolvimento cognitivo infantil: maturação em Piaget e aprendizagem em Vygotsky

*Thaís da Silva e Campos
Adriano Lucena de Góis*

Introdução

As abordagens acerca do desenvolvimento humano caracterizam esse desenvolvimento como uma “mudança ao longo do tempo – na estrutura, no pensamento ou no comportamento de um indivíduo que se instalam a partir de influências biológicas e ambientais” (BENTZEN, 2012, p. 24). Segundo Shaffer e Kipp (2012), o desenvolvimento é contínuo, ou seja, desde o início da vida até a morte uma pessoa está se desenvolvendo. Esse processo atua em vários campos, como o cognitivo, social e afetivo.

Ressaltando o aspecto cognitivo infantil, as teorias que mais se destacam na contemporaneidade são as construtivistas e interacionistas, provenientes de Piaget e Vygotsky, que se aprofundaram nesse tema com Piaget enfocando a maturação (influências biológicas) e Vygotsky enfatizando a aprendizagem (influências ambientais).

Para compreender o que é desenvolvimento cognitivo, primeiramente é preciso entender o que é cognição, um termo que se refere a um conjunto de padrões que cada indivíduo possui para captar e processar informações, relacionados ao pensamento, raciocínio, memória, imaginação, abstração e linguagem, necessários à absorção, assimilação e aplicação de conhecimentos (AUSUBEL, 2003).

O desenvolvimento cognitivo de uma criança pode ser entendido como o processo pelo qual ela adquire conhecimento e que vai perdurar ao longo da vida. O bom funcionamento cognitivo envolve a integridade de várias regiões cerebrais e suas conexões, que devem estar maduras levando-se em conta a idade da pessoa para que se obtenha uma resposta satisfatória do cérebro aos estímulos ambientais. Explanando a interferência do aspecto maturacional, Piaget (1970, p. 45) afirma que:

As operações intelectuais constituem a expressão de coordenações nervosas que são elaboradas, unicamente da maturação orgânica... Mas torna-se fácil mostrar que a maturação não é o único fator em jogo no desenvolvimento operatório: a maturação do sistema nervoso central limita-se a abrir possibilidades, excluídas até certos níveis de idade, mas é preciso atualizá-las, o que supõe outras condições, das quais a mais imediata é o exercício funcional ligado às ações.

Desse modo, Piaget enfoca a interferência do desenvolvimento biológico na cognição infantil. Com o passar do tempo, as estruturas biológicas, especificamente as estruturas do pensamento, vão se desenvolvendo numa sequência pré-determinada, ao passo que são atualizadas à medida que a criança age sobre a realidade para adaptar-se a ela, em um processo constante.

Na concepção vygotskyana, a aprendizagem procede das experiências como meio sempre mediada por outras pessoas. Segundo Shaffer e Kipp (2012, p. 62), “Vygotsky via o crescimento cognitivo como uma atividade socialmente mediada – atividade na qual a criança, por meio de diálogos, adquire, gradualmente, novas maneiras de pensar e de se comportar”. Vygotsky também focaliza o papel da cultura no desenvolvimento cognitivo infantil. Para ele, as habilidades que as crianças conquistam resultantes das interações com

sujeitos mais experientes são específicas de uma cultura (SHAFFER; KIPP, 2012).

Identificar o que está envolvido no desenvolvimento cognitivo infantil é peça-chave para proporcionar às crianças melhores condições de aprendizagem e de uma vida saudável e autônoma. Tendo em vista que desde o nascimento o ser humano começa a desenvolver o lado cognitivo, é fundamental que educadores estimulem desde cedo o intelecto dos pequenos, possibilitando às crianças evoluir suas potencialidades ao máximo, evitando assim déficits cognitivos. Acompanhar atentamente o desenvolvimento das crianças e intervir no que for necessário é essencial para formar adultos com habilidades mentais aperfeiçoadas.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo geral sintetizar as principais contribuições das teorias piagetiana e vygotskyana que, respectivamente, elucidaram sobre a maturação e aprendizagem no desenvolvimento cognitivo infantil, com a finalidade de contribuir para aqueles que consideram o conhecimento como construído pelo próprio sujeito a partir das interações com o meio. Apresenta ainda como objetivos específicos, analisar os fatores inerentes ao desenvolvimento humano; entender como a maturação influencia o desenvolvimento cognitivo infantil e; compreender como a aprendizagem influencia o desenvolvimento cognitivo infantil.

Metodologia

Com a intenção de investigar os aspectos envolvidos no desenvolvimento cognitivo infantil, o presente trabalho foi elaborado através de uma pesquisa bibliográfica e exploratória. De acordo com Gil (2008, p. 50), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado,

constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Foram analisadas pesquisas de alguns autores que discutiram sobre o desenvolvimento humano, para que posteriormente fossem elencadas as teorias de Piaget e Vygotsky quanto ao desenvolvimento cognitivo infantil.

A pesquisa bibliográfica foi realizada no período de um ano, começando em janeiro e terminando em dezembro de 2020. Foram consultados 18 livros e 6 artigos científicos retirados de plataformas digitais como o *Google Acadêmico*, *SciELO* e bibliotecas digitais. A pesquisa foi incorporada também através do material disponibilizado pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais- CEAD/UAB, especificamente por meio dos textos das disciplinas Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e Psicologia da Educação. Além disso, foi necessária a utilização do dicionário do *Google* para construir explicações de termos que são reconhecidos pela psicologia da educação, a fim de, compor os significados referentes ao desenvolvimento humano, cognição infantil, maturação e aprendizagem.

Os resultados apresentados por esta pesquisa são de cunho qualitativo. A abordagem qualitativa “[...] preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo o comportamento humano. Fornece uma análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc” (LAKATOS; MARCONI, 2004, p. 269).

Resultados e discussões

Muitos pesquisadores do campo do desenvolvimento formularam teorias e explicitaram opiniões acerca do desenvolvimento cognitivo infantil, com destaque para Piaget e Vygotsky. De forma a introduzir as concepções desses autores, familiarizá-las e contextualizá-las com o tema em

questão, primeiramente discorreu-se sobre o desenvolvimento humano.

Desenvolvimento humano

Segundo Shaffer e Kipp (2012), a ciência do desenvolvimento humano tem como objetivos descrevê-lo e explicá-lo. Com este intuito, os estudiosos do âmbito do desenvolvimento examinam com ponderação o comportamento dos seres humanos com diferentes idades, rastreando especificar como os indivíduos se modificam com o tempo. Por mais que existam maneiras típicas de desenvolvimento a ser seguido como modelo, ninguém é igual a ninguém, nem mesmo duas crianças criadas no mesmo ambiente familiar. Ao dizer do que se trata o desenvolvimento, é necessário focar tanto no desenvolvimento normativo, que se refere aos padrões típicos de mudança, como no desenvolvimento idiográfico, que se reporta às mudanças individuais.

Os autores ainda entendem o desenvolvimento como um processo contínuo e cumulativo. Ao crescer e adquirir conhecimento acadêmico, a pessoa desenvolve interesses e aspirações diferentes das que tinha quando era estudante do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio. Essas mudanças do desenvolvimento seguem progressivamente quando ela está na meia-idade e mudam no final de sua vida. Apesar de que ninguém possa detalhar o que reserva a vida adulta de um indivíduo, com base no que foi sua infância, os desenvolvimentalistas aprenderam que os doze primeiros anos de vida são de grande importância, a fim de, presumir como será a adolescência e a vida adulta dessa pessoa, enfatizando que as experiências pelas quais uma pessoa passa exerce considerável influência (SHAFFER; KIPP, 2012). Em suma, pode-se afirmar que o desenvolvimento humano é permanente e complementar, isto é, a fase anterior exerce caráter

integrativo com relação à fase seguinte, e a mudança é constante e ocorre em cada fase da vida, tendo importantes implicações para o futuro.

Para aclarar o processo do desenvolvimento humano, ou melhor, os fatores que levam às constantes transformações em cada etapa da vida, é necessário discorrer sobre dois processos pertencentes às mudanças desenvolvimentais; a maturação e a aprendizagem.

Segundo Shaffer e Kipp (2012), a maturação está ligada ao crescimento biológico do indivíduo e acordada às heranças biológicas que o ser humano carrega consigo. Consequentemente, os autores afirmam que “a maturação é em parte responsável por mudanças psicológicas, como a crescente capacidade de nos concentrarmos, de resolvermos problemas, bem como de entendermos os pensamentos e sentimentos de outra pessoa” (SHAFFER; KIPP, 2012, p. 3). Além disso, postulam que o processo de maturação torna o indivíduo capaz de andar e pronunciar as primeiras palavras por volta de um ano de idade, e entre os onze e quinze anos, acontece o processo de alvejar a maturidade sexual e, por fim, envelhecer e morrer. A maturação causa transformações no corpo e no comportamento da pessoa.

O segundo processo é o da aprendizagem, em que o sujeito passa por experiências advindas do meio circundante que o modificam (SHAFFER; KIPP, 2012). Por exemplo, por mais que uma criança que esteja no Ensino Fundamental necessite do processo de maturação física para jogar uma partida de basquete, é necessário que ela treine por horas e receba instrução de alguém que entende do esporte para se tornar uma excelente jogadora. Assim, o desenvolvimento humano está diretamente ligado à maturação e à aprendizagem. Autores como Piaget e Vygotsky atribuíram significados a uma das facetas do desenvolvimento humano: o desenvolvimento cognitivo infantil. Através dos resultados

obtidos, foram discutidas sequencialmente as influências biológicas e ambientais no perfil desenvolvimental.

Desenvolvimento cognitivo sob a percepção de Piaget: enfoque maturacional

Para Shaffer e Kipp (2012), o teórico que mais contribuiu para os estudos no campo do desenvolvimento cognitivo infantil foi Jean Piaget (1896-1980). Segundo Piaget (1970), o desenvolvimento da inteligência deriva primariamente de processos naturais, ou seja, de mecanismos maturacionais (processos fisiológicos inatos). A maturação, manifestação do potencial herdado, impõe limites e possibilita que esse desenvolvimento ocorra. Os estudos de Piaget (2001) buscam explicar a origem do conhecimento, destacando o desenvolvimento do raciocínio lógico, cujo objetivo principal foi estudar o sujeito epistêmico desde a infância até a idade adulta. Em suas pesquisas, Piaget considera que o homem herda um organismo, ou seja, recebe como herança uma série de estruturas biológicas, sensoriais e neurológicas, que irão amadurecer em contato com o meio ambiente, físico e social, que o cerca (OSTI, 2009). Portanto, o referido teórico sobrevaloriza o papel do sujeito na estruturação do conhecimento ao focar a dimensão maturacional.

Dessa forma, para melhor compreender o processo cognitivo faz-se necessário entender o processo de maturação, no qual Piaget assenta sua teoria no desenvolvimento biológico, em que as estruturas biológicas predisõem o surgimento de determinadas estruturas mentais, que são acionadas pela ação e interação do organismo com o meio no qual está inserido. Shaffer e Kipp (2012) afirmam que as estruturas cognitivas ou esquemas assim denominados por Piaget, significam um padrão ordenado de pensamentos ou condutas utilizadas ao interagir com o meio externo. Saber

o significado de tais estruturas é fundamental, pois a teoria piagetiana menciona dois termos intrinsecamente relacionados a elas: assimilação e acomodação. Para Piaget (2007) toda atividade do sujeito engloba essas duas funções. O ser humano carrega duas marcas inatas, que é a tendência natural à organização e à adaptação, responsáveis por ocasionar os processos de assimilação e acomodação. É importante salientar essas funções, pois são através delas que se alcança a equilibração da atividade mental. Segundo Piaget (1973), essa equilibração acontece por meio da interação direta entre sujeito e objeto.

O indivíduo, impulsionado por suas exigências biológicas, procura adaptar-se ao meio, na busca por sua sobrevivência, e nessa ação, procura modificar esse meio, e concomitantemente é modificado por ele. Dessa interação, o indivíduo busca um equilíbrio entre suas necessidades internas de sobrevivência e as restrições impostas pelo. Nesta perspectiva, Piaget (2011, p. 89), esclarece:

Levando em conta, então, esta interação fundamental entre fatores internos e externos, toda conduta é uma assimilação do dado a esquemas anteriores (assimilação a esquemas hereditários em graus diversos de profundidade) e toda conduta é, ao mesmo tempo, acomodação destes esquemas a situação atual. Daí resulta que a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de equilíbrio entre os fatores internos e externos ou, mais em geral, entre a assimilação e a acomodação.

As pessoas nascem com a aptidão de adaptar-se ao meio, é algo inerente ao ser, com a intenção de atingir o equilíbrio entre assimilação e acomodação, o que possibilitará a progressão de seu desenvolvimento. O desenvolvimento cognitivo está relacionado a toda mudança de comportamento, e para que essa mudança ocorra, os esquemas são alterados, em que os aspectos biológicos são determinantes de primei-

ra ordem. Assim, a criança, ao se confrontar com uma nova situação, procura integrá-la a conhecimentos anteriores já construídos (assimilação), mas como o conhecimento é dinâmico, muitas vezes, as estruturas de pensamento que ela possui são insuficientes para que a nova situação seja assimilada/incorporada. Por isso, é necessário modificar a estrutura mental antiga (acomodação) para resolver as novas solicitações e demandas do meio externo (PIAGET, 1973). Assim, a criança passa paulatinamente por vários estágios nos quais nota-se seu desenvolvimento cognitivo e sua tendência natural de adaptar-se ao meio. Através do estudo dos estágios, infere-se que o desenvolvimento cognitivo acontece em função do tempo enquanto duração e sucessão. Nesse sentido, Osti (2009, p. 114) comenta:

O tempo é necessário enquanto duração no sentido de exprimir o ritmo biológico, é um aspecto espontâneo. Enquanto ordem de sucessão implica em passar por etapas em que a ordem de sucessões das aquisições é constante, mas as idades são relativas (teoria dos estágios). Cada estágio é marcado pela acomodação e assimilação de certos conhecimentos, para então avançar ao seguinte. Cada etapa ou período compreende uma estrutura de conjunto, ou seja, uma vez atingida tal estrutura pode-se determinar todas as noções que ela recobre, tem, portanto, caráter integrativo, já que as estruturas construídas numa idade se tornam parte integrante da etapa seguinte. Assim, cada estágio comporta um período de preparação, consolidação e acabamento.

Torna-se fundamental ressaltar a importância do amadurecimento dos processos biológicos, como a maturação do sistema nervoso, pois, à medida que o cérebro se desenvolve, a criança se torna apta para ampliar a complexidade dos esquemas cognitivos que irão ajudá-la na construção de melhores esclarecimentos para aquilo que vive.

Em face do amadurecimento dos processos biológicos (orgânicos) e psicológicos (esquemas), Piaget (2011) elaborou a teoria do desenvolvimento cognitivo no qual as crianças passam por quatro estágios diferentes, sendo eles: sensório-motor (0 a 2 anos – a inteligência é prática, a criança aprende olhando, pegando, cheirando, etc); pré-operatório (2 a 7 anos – a inteligência é representativa com o surgimento da função semiótica ou simbólica); operatório concreto (7 a 11 anos – a criança é capaz de estabelecer relações levando em conta pontos de vistas diferentes); e operatório formal (11/12 anos em diante – a criança se liberta do concreto e passa a ter um pensamento hipotético – dedutivo).

Trata-se de uma sequência invariante em que os estágios são caracterizados por algo de melhor que se possui naquele momento vivenciado, passando gradativamente do menor para um maior estado de equilíbrio. Todos os seres humanos passam por todas as etapas, porém, a idade é apenas de um fator referencial (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002). A estrutura adquirida pela criança em cada estágio serve de base para as estruturas posteriores, por isso, a passagem por todas as etapas é essencial.

Por meio da teoria piagetiana, entende-se que o professor pode ter uma noção do momento certo de ensinar determinado conteúdo e da melhor metodologia a ser utilizada, pois as etapas estudadas por Piaget permitem ter uma visão geral do desenvolvimento das crianças e o que elas são capazes de aprender em determinado estágio. Assim, para que o ensino se torne eficaz, é de suma importância considerar o nível de amadurecimento de cada estudante e como ele ordena em sua estrutura cognitiva as informações externas recebidas.

Segundo Piaget (2011), a criança tem papel central e ativo na construção do intelecto. Tendo em vista que o ensino é dinâmico, o professor constantemente, deve criar mé-

todos que estimulem o estudante a analisar de modo crítico o objeto do conhecimento e a solucionar problemas dos mais simples aos mais complexos, tendo o professor como mediador, possibilitando ao aluno construir coisas novas como protagonista desse processo, ao invés de ser um mero reproduzidor do que lhe é transmitido.

Desenvolvimento cognitivo sob a percepção de Vygotsky: enfoque na aprendizagem

A teoria de Vygotsky (1896-1934), em contrapartida aos estudos de Piaget, enfatiza o papel da aprendizagem. Para ele, a aprendizagem é muito importante posto que, “[...] ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem” (VYGOTSKY, 1998, p. 115). Vygotsky (1984) enxerga o homem como ser ativo que interage e tem uma ação no mundo. Ao se relacionar com o outro, o homem conhece o mundo, o ambiente que o cerca e a si mesmo. Na sua ação, o homem transforma o mundo e, ao transformá-lo, é também transformado por ele. Nesse processo, a linguagem tem papel crucial no desenvolvimento, pois, além da função de comunicação, promovendo a interação humana, ela organiza o pensamento e o desenvolve.

Segundo a teoria vygotskyana, as funções cognitivas superiores têm origem cultural e não biológica. Explicitando esse conceito, Vygotsky (1995, p. 34) postula que “[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento”. Pasqualini (2009), referindo-se a Psicologia Histórico-Cultural que tem Vygotsky como um de seus principais representantes, refuta a ideia de apresentar o desenvolvimento cognitivo infantil como um processo meramente natural, no qual é caracterizado por sucessivos estágios fixos e universais.

Assim, o desenvolvimento das funções mentais superiores, funções unicamente humanas, tais como a atenção voluntária e o pensamento abstrato, deriva do desenvolvimento de processos de transmissão cultural, em que a interação compartilhada entre dois sujeitos inseparáveis, o que ensina e o que aprende, é indispensável. As mudanças que ocorrem em cada um têm raiz na sociedade e na cultura.

O conceito de mediação facilita a apreensão de como acontece o desenvolvimento das funções mentais superiores. A relação do sujeito com o meio externo não é uma relação em que o sujeito age diretamente sobre a realidade, mas sim mediada por outros sujeitos através de signos. O sistema de signos de acordo com Coutinho (1992) é formado pela linguagem (falada, escrita, gestual). Segundo Corrêa (2017, p. 382):

O desenvolvimento dessas funções ocorre a partir do uso de signos que são instrumentos especificamente humanos, isto é, mediadores de natureza psicológica que tornam as ações humanas mais complexas e sofisticadas, produzindo novas relações com o ambiente e uma nova organização do próprio comportamento.

A linguagem age como instrumento na atividade psicológica, quanto mais o indivíduo faz uso de signos, as operações no campo cognitivo vão se modificando. Logo, o desenvolvimento do pensamento é definido pelos instrumentos linguísticos e pela experiência social. Outro processo interligado à mediação é a internalização. Para Vygotsky (1995), o desenvolvimento cognitivo procede principalmente de fora para dentro em dois planos: plano social (interpessoal) e depois no psicológico (intrapessoal). As autoras Davis e Oliveira (1991) citam o seguinte exemplo: quando a mãe mostra para uma criança com dois anos uma faca e diz que este objeto corta e machuca, ocasionará uma mudança na percepção e no conhecimento da criança, interferindo na ma-

neira em que ela agirá sobre o ambiente. Aos poucos, ocorre uma internalização dos gestos e orientações verbais dadas à criança, ou seja, uma reconstrução interna das funções psíquicas advindas das relações sociais entre tais sujeitos.

Dessa forma, a linguagem nas interações sociais com adultos e colegas mais experientes exerce papel primordial na organização e evolução do pensamento. Na internalização, a criança interage com o social, e deste, absorve conhecimentos, posiciona-se, ressignifica, transforma o social, internalizando de forma particular o resultado desses processos. O desenvolvimento da criança inicia-se com as pessoas do seu ambiente social, acontecendo no nível interpessoal, para posteriormente ser internalizado, passando para o nível intrapessoal.

Outro fator de extrema importância para o entendimento do progresso cognitivo segundo Vygotsky (1984), é a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Imbricados a esse conceito, o teórico também introduziu dois níveis de desenvolvimento: o nível real, no qual é definido como “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKY, 2007, p. 95-96), referindo-se ao que a criança é capaz de fazer sozinha de maneira independente, ao passo que o nível de desenvolvimento potencial determina o que a criança é capaz de fazer ou alcançar com a ajuda de outra pessoa mais capacitada. A zona de desenvolvimento proximal encontra-se entre o nível real e o potencial, na qual as funções mentais estão em processo de amadurecimento e que futuramente se tornarão funções consolidadas (VYGOTSKY, 2007).

Desse modo, é na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) onde se efetivam a aprendizagem e a mediação, quando o professor ocupa lugar relevante em fornecer às crianças experiências que proporcionem o alcance do potencial

cognitivo delas. Compreende-se também que a ZDP alude para um ensino focado não nas funções psicológicas concretizadas, mas nas funções em desenvolvimento, que são essenciais para a passagem de um nível de desenvolvimento para o próximo.

Com base na teoria vygotskyana, depreende-se que o professor é o responsável por criar a todo momento zonas de desenvolvimento proximal, atuando como mediador e facilitador da aprendizagem, gerando avanços que não aconteceriam espontaneamente. Ao planejar sua prática pedagógica, o professor precisa ter em mente que o sujeito que aprende é ativo e interativo, e tem a tarefa de conduzir o aluno a se apropriar do conhecimento escolar, partindo do que ele já sabe. Essa análise de Vygotsky destaca a relevância dos processos educativos para o desenvolvimento cognitivo.

Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo central explicar como os aspectos maturacionais e da aprendizagem ligados ao desenvolvimento humano influem no desenvolvimento cognitivo infantil. Nesse seguimento, as perspectivas teóricas de Piaget e Vygotsky possuem diferenças significativas.

Segundo Piaget (1973), sem maturação não há desenvolvimento. A espécie humana recebe como herança uma programação biológica, que permite o indivíduo desenvolver-se e apreender certos conhecimentos em determinadas épocas da vida. Além disso, todos os sujeitos nascem com a necessidade de buscar uma adaptação e organização aos objetos e fatos do meio, encarada como o motor ou o que vai impulsionar o comportamento humano e, é dessa necessidade que surge o processo de equilíbrio da atividade mental. Assim, o desenvolvimento cognitivo procede em grande parte de maneira independente, em que a criança constrói o

conhecimento por conta própria. Piaget enfoca o amadurecimento do equipamento biológico como fator indispensável para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Enquanto para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo, mais precisamente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, está intimamente associado ao ambiente social e cultural do qual as crianças fazem parte. Vygotsky enfatiza o conceito de ZDP “[...] ao advogar que a aprendizagem interage com o desenvolvimento gerando seu avanço nas zonas de desenvolvimento proximal onde as interações sociais e o contexto sociocultural são elementos essenciais” (SOUZA FILHO, 2008, p. 271). Assim, a aprendizagem, as experiências ou os agentes educacionais precedem, possibilitam e impulsionam o desenvolvimento.

A partir do momento em que os professores têm consciência do que está envolvido nesses processos, eles conseguem atuar de forma adequada através de práticas benéficas ao desenvolvimento cognitivo infantil, contribuindo para a construção de competências que irão refletir favoravelmente nos relacionamentos com o próximo e no engajamento escolar, evitando expor a criança a problemas sociais e fracassos individuais nas mais diversas etapas de sua vida.

Apesar das divergências entre as duas concepções, pode-se concluir que tanto a maturação quanto a aprendizagem têm seu lugar e relevância no desenvolvimento humano e cognitivo, afinal são processos complementares. Enfim, o desenvolvimento só acontece através da integração desses dois processos, e não um em detrimento do outro.

Referências

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Tradução: Lígia Teopisto. 1ª edição. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BENTZEN, W. R. **Guia Para Observação e Registro do Comportamento Infantil**. 6 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

BOCK, Ana Mercês Bahia.; FURTADO, Odair.; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. 13 ed. Reformada e ampliada. São Paulo: Saraiva 2002.

CORRÊA, C. R. G. L. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 379-386, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-379.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2020.

COUTINHO, Maria Teresa da Cunha. **Psicologia da Educação**: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação. Belo Horizonte, Editora Lê, 1992.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Altas, 2008.

GOMES, R. C. S.; GHEDIN, E. **O desenvolvimento cognitivo na visão de Jean Piaget e suas implicações a educação científica**. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiinepec/resumos/R1092-2.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2020.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

LIMA, Paula Márcia de.; CARVALHO, Caroline Freire de. A Psicoterapia Socio-Histórica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.33 no.spe Brasília. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000500015#*a. Acesso em: 08 nov. 2020.

OSTI, Andréia. Concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem segundo a psicogênese piagetiana. **Revista de Educação.**, Valinhos, v. 12, n.13, p. 109-118, out. 2009. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com>. Acesso em: 06 nov. 2020.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo.**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pe/v14n1/a05_v14n1.pdf. Acesso em: 08 nov. 2020.

PIAGET, J. **A construção do real na criança.** São Paulo: Ática, 2001.

PIAGET, J. **A psicologia.** 2. Ed. Lisboa: Livraria Bertrand, 1973a.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética.** Tradução: Álvaro Cabral. 3ª ed. Martins Fontes: São Paulo, 2007.

PIAGET, J. **Psicologia e epistemologia:** por uma teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense, 1973b.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense, 1970.

PIAGET, J. **Seis estudos de Piaget.** Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

SHAFFER, David.; KIPP, Katherine. **Psicologia do desenvolvimento:** infância e adolescência. Tradução: Marta Reys Gil Passos. 8ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SOUZA FILHO, Marcilio Lira de Souza. Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e em Vygotsky: dicotomia ou compatibilidade? **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 265-275, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.puepr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4039/3955>. Acesso em: 06 nov. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998. p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas** (Vol. 3). Madrid: Visor, 1995.

PARTE IV
FORMAÇÃO E
PROFISSÃO DOCENTE





Formação docente no Brasil: aspectos da trajetória de uma política de estado

*Luís Távora Furtado Ribeiro
Maria Eduarda Rosa da Silva
Vivian Rodrigues Lopes*

Introdução

Esse ensaio traça um breve resgate histórico do estado do Ceará, desde os tempos da economia de subsistência, muito dependente das chuvas irregulares, sempre próxima à convulsão social, até o crescimento atual e a diversificação de sua economia. O estudo é parte dos resultados parciais do Projeto de Pesquisa cadastrado na Universidade Federal do Ceará (UFC) intitulado “Aspectos históricos e atuais sobre as políticas públicas de formação docente no Brasil, a partir do exame das políticas públicas no período aproximado de 1980 a 2021”, em que utilizamos análise bibliográfica e documental; revisamos autores e documentos dos organismos internacionais multilaterais acerca das políticas da formação de professores do Brasil, a exemplo do Banco Mundial e Unesco, e em análises da história em Gramsci (1978), Saviani (1988), Ribeiro (2019) e outros.

Como resultados, encontramos uma separação entre as propostas dos documentos e a realidade da formação e profissionalização docente no país, com destaque para sua função social frente aos desafios da sociedade contemporânea, revelando burocratização, invasão da escola pelas avaliações externas do Estado e a precarização crescente do

trabalho do professor. Nesse ensaio, especificamente, apresentamos as mudanças estratégicas que colocam o Ceará em lugar periférico de destaque no atual contexto do capitalismo e da divisão do trabalho em regiões do mundo com reflexos para a profissão docente.

Nesse contexto acima, o artigo que apresentamos parte da realidade da cidade de Fortaleza e do estado do Ceará, fundamentando historicamente a pesquisa, mesmo que de forma breve, ampla e geral no intuito de caracterizar o Ceará em seu novo lugar histórico na divisão do trabalho internacional como novo pólo de turismo, siderurgia, energia limpa e renovável – a eólica, solar e o nitrogênio líquido –, na confluência de infraestrutura de cabos submarinos para *internet*, com reflexos e mudanças diretas na escolarização e no desempenho da educação pública das classes trabalhadoras, assumindo, em larga medida, um papel de destaque para os professores, mesmo com a burocratização e perdas de outros direitos seus como a aposentadoria.

O Estado do Ceará foi uma das províncias brasileiras mais pobres do Brasil colonial, nos séculos, XVII e XVIII, e no Império, 1822-1989 –, com sua pobreza e baixo desenvolvimento econômico e social avançando na república, pelo século XX afora. Sua economia, muito dependente do clima e de baixíssima produtividade agrária e de subsistência, sofria períodos cíclicos e repetidos de decadência em virtude das secas periódicas, com um poder político baseado na troca de favores por votos nas eleições. Tudo muda com sua revolução burguesa tardia, surpreendente e muito eficiente, a partir de meados dos anos 1980. É uma breve história dessa transição impressionante que será apresentada aqui, para fundamentar nossos estudos e a pesquisa sobre a formação de professores e a profissionalização docente no país e no estado.

O Estado do Ceará e seu novo lugar histórico na divisão do trabalho internacional

Durante seus primeiros séculos de colonização portuguesa, o Ceará sempre foi uma província marcada pela agricultura de subsistência, praticamente sem geração de excedente econômico. Na periferia das periferias do mundo, ainda era marcado pelo clima semi-árido com estiagens periódicas e repetidas que devastavam de tempos em tempos a frágil economia local, o que provocava ainda a quase desintegração de seu frágil tecido social.

Sem perspectivas de futuro, o Ceará se tornou exportador de mão de obra e trabalhadores muito pouco escolarizados para outras regiões de desenvolvimento e acumulação do capitalismo no país. Legiões de trabalhadores migraram para os seringais do Amazonas e do Acre, entre 1870 e 1920, aproximadamente, e outros tantos, incontáveis, se dirigiram para se tornarem operários nas indústrias paulistas na segunda metade do século XX, movimento que começa a declinar em meados e no final da década de 1980. Sobre esse apogeu e a decadência em algumas décadas, se observou que: “em 1919, numa produção de 423.000 toneladas o Brasil participou com apenas 34.000.” (RIBEIRO, 1990, p. 10).

Nesse contexto desolador e sem perspectivas de futuro, a migração para São Paulo tornou-se uma prática comum. Os que viajaram perderam tudo e se dirigiram ao eldorado do capitalismo nacional. Partiram com muito pouca ou nenhuma escolaridade, saindo do campo e da agricultura sem qualificação profissional para o trabalho na indústria. A literatura revela esses tempos difíceis com suas marcas nas histórias de vida pessoais, nas famílias mais pobres e em seus protetores assistenciais: “– Você sabe, Sinhá Aninha, que nós vamos todos pro São Paulo? ... E a visita do vaqueiro mostrou – lhe a imagem da casa abandonada.” (QUEIROZ,

1993, p. 109). Antes, haviam recebido os bilhetes para o embarque e a viagem de navio, conseguidos com a ajuda do governo: “As passagens se obtiveram sem custo. Conceição conheceu a maçada das esperas intermináveis nas salas do palácio... enfim, aí estavam na sua mão ...: Companhia Nacional Lóide Brasileiro; terceira classe, uma passagem” (Idem, p. 110).

O Estado e a cidade de Fortaleza também receberam imigrantes. Fugindo das tensões e instabilidade política local durante a I Guerra Mundial (1914-1918) no oriente médio, especialmente no Líbano e na Síria, famílias de sírio-libaneses chegam à capital cearense em meados da década de 1910. Muitos deles vão se tornar prósperos comerciantes com significativa influência econômica e social na cidade, mas a estagnação geral continuou.

Nesse contexto, o estado prossegue relativamente forte, centralizador, garantindo favores e empregos em troca de votos, enquanto a sociedade e as classes sociais permanecem frágeis. Alianças políticas nacionais com os diferentes governos federais, mantém a liderança política local, sem maiores reformas econômicas e sociais. Na década de 1930, o intelectual cearense e diplomata Djacir Menezes (1988), as definiu como classes sociais imaturas, pois não tínhamos uma aristocracia agrária forte, que se mantinha no poder se sustentando pelo favor e pela violência, vivendo momentos de apogeu e ameaçada pela decadência periódica a cada tempo de estiagem.

O descalabro social provocado pelas repetidas estiagens avança pelo início do século XX. A literatura servirá como testemunha e memória privilegiada desse tempo. Falando sobre a seca de 1915, a escritora Rachel de Queiroz escreve sobre esse tempo de desespero, em que multidões de pessoas desterradas pela seca chegam a Fortaleza e vivem segregadas em campos de concentração. Neles, o assisten-

cialismo de beneméritos e do estado não impedem a mortalidade elevada, especialmente entre crianças. Recorremos novamente a autora num trecho do romance *O Quinze*, publicado originalmente em 1930:

Conceição passava agora o dia inteiro no Campo de Concentração, ajudando a tratar, vendo morrer às centenas as criancinhas lazarentas e trôpegas que as retirantes atiravam ao chão, entre montes de trapos, como um lixo humano” (QUEIROZ, 1993, p. 127).

E prossegue o relato sobre as incertezas que os esperavam no seu destino, no fim da viagem: “Iam para o desconhecido, para um barracão de emigrantes, para uma escravidão de colonos.” (Idem, p. 113). Sequer conhecíamos uma burguesia em ascensão, ou que tivesse a iniciativa e liderança de algo que se assemelhasse a uma industrialização incipiente. Quando ela surge a partir dos anos 1950, aproximadamente, ela permanecerá nas décadas seguintes, subordinada politicamente às nossas oligarquias rurais. Quanto àquelas que chamaríamos de nossas classes populares, que definimos aqui como trabalhadoras, não proprietárias, elas também eram frágeis, não constituindo o que se chamaria na época de classe ou extrato de classe camponesa, impossibilitada e desorganizada para movimentos significativos de mudança social. Os movimentos sociais sem unidade e organização se resumiam aos que Eric Hobsbawm (2012) denominava de os bandoleiros do Nordeste do Brasil, com suas proezas exaltadas em folhetos baratos e de bolso que o historiador britânico comprou numa viagem sua a São Paulo. Na década de 1960, Rui Facó lhes caracterizava como os “cangaceiros e fanáticos”:

Nem mais nem menos: para os componentes do bando, o cangaço é a modalidade de ganhar a vida, como é possível ganhá-la num ambiente onde impera a ferocidade do coronel, com toda sua aparente mansi-

ção, o seu falso humanismo, o seu apregoado humanismo cristão (FACÓ, 1980, p. 58).

E sobre esses bandos de renegados e foras da lei, rebeldes e salteadores, Facó prossegue sobre um desses grupos mais destacados e conhecidos, seguido por outro com seus líderes muito famosos:

Proliferam em tempos de grandes secas. Formando – se então os bandos, em geral, pequenos, de três a dez homens no máximo... Antônio Silvino, percorreu os sertões do nordeste durante 18 anos, de 1896 a 1914. Sucede – lhe, como num autêntico reinado, Virgulino Lampião, que bate todos os recordes de assaltos, em vinte anos de cangaço (FACÓ, 1980, p. 59).

Aqui o autor revela uma multidão de pobres no campo com a necessidade comum de ocupar “uma determinada área de terra.” (Idem, p. 62). Nesse caso se referindo aos movimentos camponeses como o de Canudos na Bahia. Nossas classes médias urbanas, pequenos e médios proprietários rurais, viviam de seus empregos públicos e do comércio, com seus participantes muito interessados em viver das aparências com a sedução do luxo e do consumo dos produtos supérfluos importados. Isso exauria e desperdiçava ainda mais os precários recursos e limitados econômicos locais. Vejamos o que nos diz o escritor Adolfo Caminha sobre a mobília de uma casa de subúrbio em Fortaleza, decorada por seu futuro proprietário, o noivo feliz em precária ascensão social, funcionário da empresa Carvalho & Cia, do ramo de negócios de importação e exportação:

Ninguém o excedia. Era o que se podia chamar de um homem de bons costumes. Fazia gosto a sala de visitas forrada a papel – veludo. A limpidez dos cristais. Ao fundo ficava o piano, um Playel novo sempre mudo. Em casa usava calças brancas, paletó de seda e sapatos com flores no rosto de lã (CAMINHA, 1998, p. 43).

E o relato prossegue com outro personagem da remediada classe média local, no final do século XIX: “O seu Loureiro, o guarda – livros parecia-lhe muito casmurro, muito indiferente a essas coisas do bom gosto, aos requintes da vida aristocrática ... Entretanto possuía seu cabedal em casas e apólices da dívida pública” (Idem, p. 38). Todos desse extrato social vivendo da renda de imóveis, da dívida pública e com apego e evasão dos poucos recursos locais na aquisição de produtos de luxo e supérfluos importados e de gosto duvidoso.

Como vemos, esses exemplos marcam uma característica fundamental da sociedade brasileira, especialmente em seus centros mais pobres e menos desenvolvidos no norte, nordeste e até no centro oeste: a enorme desigualdade, que vai da concentração de terras e riquezas do comércio, indústria incipiente e serviços, até o abandono e a exploração das maiorias sociais, muitas vezes acalmadas pela política do favor e pela religião conformista, com casos relevantes de violência em grupos de rebeldes mais ou menos conscientes e organizados (SOUZA, 1989).

Em sua maioria, uma violência praticada em assaltos contra o patrimônio, reprimida com muita força pelas forças do Estado. Jamais houve no Ceará algo que se assemelhasse a qualquer movimento rebelde politicamente organizado contra as estruturas de poder locais. Os bandoleiros e revoltosos têm se caracterizado pelo seu agir isolado ou em pequenos grupos praticamente desprovidos de maior consciência de classe, o que pode ser influenciado pela precariedade das forças sociais e das classes trabalhadoras locais. Outros setores sociais oprimidos, permanecendo esperançosos, presentes em numerosos cultos religiosos, esperando mudanças que venham do mundo divino, originários de forças sobrenaturais, o que só acalma tensões políticas e adia demandas sociais reprimidas.

Havia muito pouca geração de excedente econômico, com muita pouca tecnologia, baixos níveis de escolarização, quase nenhum investimento interno ou externo e sem poupança, nem se pensava em criação e acumulação de capital. Mas tudo vai mudar em meados dos anos 1980, quando vivemos nossa revolução burguesa, sem armas, pelo voto. O empresariado local, com seus diferentes extratos e em aliança com outros setores sociais, substitui as antigas oligarquias agrárias nas eleições para o governo do estado em 1986. Os lemas do marketing eleitoral do grupo vitorioso, falava dessa reforma radical por si só: – Mudanças, contra o clientelismo e o coronelismo!

Acontece o que entedemos por revolução burguesa tardia no Ceará. Na Inglaterra, a revolução gloriosa ocorre em 1642; nos Estados Unidos ele se impõe na declaração da independência da Inglaterra em 1776; na França, a revolução burguesa acontece em 1789. Em nosso caso, com quase um século e meio de atraso, a revolução burguesa brasileira depõe as oligarquias agrárias em 1930, se aliando a alguns setores oligárquicos e outros grupos sociais em 1930. Ela dará início e apoio, em enormes contradições, avanços e retrocessos a nosso incipiente processo de industrialização.

Com relação a outros países, o Ceará vive sua revolução burguesa com, pelo menos, duzentos anos de atraso. Em 1986, empresários cearenses congregados no CIC, Centro Industrial do Ceará, e aliados com amplos setores sociais, chegam ao poder pelo voto com a eleição do então governador Tasso Jereissati. Tem início, nesse momento, uma espécie de peculiar modernização e profissionalização do estado e sua administração tomando um caráter tecnocrático empresarial, implantando reformas de um modelo neoliberal cujo maior princípio seria o de privatizar o máximo de empresas e serviços públicos com todos os recursos disponíveis sendo dirigidos à iniciativa empresarial. Com esses recursos, o

empresariado local, na periferia da periferia do mundo, em tese, poderia participar e concorrer no jogo bruto da concorrência capitalista internacional.

Para implementar essa reforma e essa conquista política, foram necessárias algumas relevantes iniciativas sociais, investimentos em infraestrutura com a reforma ou a construção de estradas, do novo porto e de um aeroporto internacional. Dentre elas, a mais importante para qualificar a mão de obra local, foi a de universalizar a educação fundamental com pelo menos oito anos de escolarização pública para as crianças das classes trabalhadoras. Aqui, registra-se uma influência das conferências mundiais de educação, patrocinadas pelo Banco Mundial em Parceria com a Unesco, a exemplo da realizada em Jomtien na Tailândia em 1990, que propunha oito anos de escolaridade mínima (Mendes Segundo; Rabelo e Ribeiro, 2017). Nesse caso, os anos de escola no Ceará, em média, não passavam dos quatro anos de crianças na escola com o intuito de evitar que os estudantes fossem reprovados, pois acreditava-se que repetir de ano afastava e provocava a evasão de alunos, um grave problema na época e de hoje.

Nesse momento, viria uma nova frente que mudaria completamente o perfil do nosso desenvolvimento: a chamada indústria do turismo. Antes ancorada secularmente na agricultura e pecuária de subsistência, com pequena produção de excedente e muito baixa produtividade, muito dependente do clima e das chuvas irregulares com prolongadas estiagens. Agora, o sol e o calor escaldante tornam-se aliados para atrair legiões de turistas do Brasil e do mundo. Antes dizia-se que Fortaleza era uma cidade de costas para o mar, em virtude da pouca convivência com o litoral, exceto em animados passeios e banhos dominicais em família que aconteciam no intervalo de alguns meses. E do trabalho dos pescadores que desbravavam o oceano com suas jangadas

movidas pelo vento. Para ilustrar e confirmar essa afirmação, os símbolos afetivos do estado eram um vaqueiro com sua roupa e chapéu de couro conduzindo o gado em nossa vegetação de xerófitas e seus espinhos e uma jangada, como símbolo dos pescadores com sua produção para o consumo familiar.

A partir do final da década de 1980, especialmente nos dez anos seguintes, o complexo do turismo toma corpo com eficiente e moderna infraestrutura, hotéis e pousadas de padrão internacional, parque aquáticos de veraneio de crescente importância nacional e no exterior, a construção de estradas e de um moderno aeroporto internacional, revelam essa mudança sem precedentes. Ao lado delas, um variado modelo de eventos e programações culturais vão garantir mais turistas e sua diversão: um carnaval fora de época no final das férias, *shows* de humor muito concorridos, se juntam a eventos profissionais e feiras comerciais sediadas num novo e gigantesco centro de convenções.

Todo esse modelo mobiliza uma verdadeira indústria da construção civil, movimentada por investimentos públicos e privados, inclusive com a construção de inúmeros condomínios nas proximidades de Fortaleza e outras cidades, especialmente no litoral. São casas e apartamentos, constituindo quase pequenas cidades planejadas com piscinas, pequenos rios e lagos artificiais, parques, salas e campos de jogos e diversos outros centros de lazer para todas as idades. Tudo com muita arborização e jardins, contrastando com a antiga aridez do clima árido, parecendo verdadeiros oásis que brotam num antigo deserto. Eles são destinados a uma nova classe média relativamente endinheirada, com renovado e elevado poder de compra e quase insaciável sede de consumo. Um detalhe da influência da cultura norte-americana é a repetição de nomes de alguns desses espaços com a expressão “golfe”. Há alguns exemplos nesses espaços para a

elite denominados como: “Golfe Ville” e “Golfe Clube”; com campos e espaços, sempre vazios, destinados a esse desanimado esporte. Ainda não são populares aqui, apesar dos esforços de divulgação que se revelam inúteis.

O sol, o calor, a praia e os dias claros, antes motivo de perdas humanas, de rebanhos e plantações de estagnação e decadência econômica, se tornam agora fonte de dinheiro e riqueza em movimento, constituindo uma forma peculiar de circulação e acumulação de capital. Pelo aeroporto, chegam turistas e investidores temporários ou permanentes trazendo um dinheiro valorizado e novo em moedas de países estrangeiros.

Muitos desses visitantes investem na construção e aquisição de hotéis e restaurantes, adquirindo imóveis para moradia ou veraneio à beira mar. Além dos investimentos em infraestrutura pelo estado e seus diferentes governos, esse investimento que vem de fora e que irriga a economia local, é a novidade que muda o perfil econômico local com influência social direta e imediata. Há geração de empregos, especialmente nas áreas de turismo e lazer, mas também nos extremos da escolaridade e qualificação, para trabalhadores domésticos, prestadores de serviços especializados e engenheiros e outras diversas áreas. Pode ser que a força de trabalho local, constituída de mão de obra, em sua maioria, pouco especializada e muito barata, influencie nessa atração de capital que pretende se reproduzir, respeitando uma antiga lei da acumulação de riquezas pela exploração da força de trabalho nas regiões onde ela seja a mais barata possível.

Passados cerca de trinta anos dessas mudanças, percebemos como essas alterações provocaram mais modificações e o Estado do Ceará assume novo papel, mesmo que ainda periférico, na divisão internacional do trabalho e na correlação de forças econômicas entre países. Essas mudanças estruturais, de forma inesperada para muitos, fazem o

estado do Ceará assumir um novo lugar ainda subordinado, mas de maior destaque na chamada nova divisão do trabalho entre regiões e países do mundo. A seguir, tratamos de explicar como empresa de grande país com seus interesses, se aproximam de lugares periféricos com Angola na costa sudeste da África e o Ceará, nas praias a nordeste do Brasil.

Por seu lugar geograficamente estratégico, no extremo nordeste do país, à beira-mar, ele se torna ponto de confluência para ligar os diferentes continentes. Empresas de cabos inter oceânicos de *internet* unem Angola na África e o Brasil, um *hub*, centro de operações, de empresas européias de aviação e transporte de passageiros ligam o Ceará, Europa e Estados Unidos e até o sul da América do Sul, facilitando sua logística de operações. Uma empresa coreana do Sul, implantou uma siderúrgica para alimentar de matéria prima, diferentes ramos industriais. Nesse caso, o elevado consumo de água necessário para resfriar as placas de aço, está sendo superado com a utilização de processos de e equipamentos para a dessalinização da água do mar.

O mais recente e muito promissor desses investimentos, surge de inesperada inversão tecnológica de uma empresa australiana e se refere à energia limpa e renovável de caráter aparentemente inesgotável. Trata-se de outro centro de operações, *Hub*, para a produção do chamado hidrogênio líquido, que deverá ser utilizado em substituição aos poluentes combustíveis fósseis. O hidrogênio verde ou abundante na natureza, não poluente e renovável, ainda é caro para ser produzido e muito inflamável, exigindo cuidados com seu transporte, mas tem grandes perspectivas por ser três vezes mais eficiente que a gasolina. Limpo, ele libera água e nada de gás carbônico, o CO₂, que é uma das causas do aquecimento global. Ele é produzido num processo chamado eletrólise, que é a separação de moléculas de água em outras de oxigênio e hidrogênio. Num livro intitulado *Como*

Evitar um Desastre Climático (2021), Bill Gates, ironicamente, um dos homens mais ricos e poderosos do mundo, considerou a melhor inovação recente e com grandes possibilidades de combater o efeito estufa e o aquecimento global. Mesmo com sua produção ainda de custos elevados, as boas possibilidades na produção de energia limpa são promissoras.

Além dessas inovações, a energia eólica cresce e se desenvolve no Ceará com parques vistosos com suas torres e pás gigantescas, instalados em suas diferentes regiões como em Fortaleza e em Camocim, região praiana noroeste do estado. Essa energia limpa, vinda pelos ventos, que têm grande acúmulo, especialmente entre os meses do meio do ano, entre julho e outubro, quando se revelam grandes ventanias, na estação seca e quase sem chuvas nessa época. Armazenar essa energia em tempos de fartura é um dos desafios que enfrentam, também com boas perspectivas atualmente.

Os investimentos públicos para a implantação desses pólos de inovação são surpreendentes e vultosos, bem sucedidos. O novo aeroporto internacional apóia o turismo e a estratégia de conexão da cidade com as rotas aéreas internacionais. Um novo porto já está em funcionamento e operação, numa cidade próxima à capital – São Gonçalo do Amarante – onde se instala o novo setor tecnológico e industrial. Seu funcionamento destoa com a absoluta falta de perspectivas e estagnação permanente dos séculos passados. A saber, se a riqueza gerada será, em que medida dividida.

No século XIX, Fortaleza cresceu, viveu uma reforma urbana que influenciou até seu crescimento desordenado e socialmente excludente. Contando com atividades de comércio e serviços, praticamente nenhuma industrialização e enorme dependência do Estado e dos governos, até para a geração de empregos e recursos que movimentassem a economia. Além disso, a escola era privilégio de poucos, enquanto surgiam faculdades isoladas – de medicina, agrono-

mia, direito, engenharia, enfermagem –, atualmente centenárias, que só constituiriam sua primeira universidade ao se congregarem com novos cursos na década de 1950, formando a atual Universidade Federal do Ceará, UFC. Nesse período, se inicia um constante aumento da população de Fortaleza, num desorganizado processo de urbanização que conduz a cidade como megalópole atual com seus 2.452.185 habitantes (Censo IBGE, 2010). Se contarmos com sua região metropolitana, os habitantes somavam 3.818.380 de pessoas dez anos atrás, números dignos de uma verdadeira megalópole, com crescimento, beleza e contrastes sociais.

Aspectos gerais da política de formação de professores e profissionalização docente no Brasil e no Ceará

Avançando na particularidade da análise sobre a educação no Brasil, e especialmente, no Estado do Ceará, podemos afirmar que nas últimas décadas do século XX, com a modernização das sociedades ocidentais, alastra-se a ciência instrumental, de inspiração no pragmatismo filosófico norte-americano com o predomínio da racionalidade técnica, legitimando a organização social do trabalho e justificando uma hierarquia entre os que pensam e os que fazem a educação.

Desenvolve-se no Brasil, no início da década de 1990, um modelo gerencial administrativo, com base na racionalidade, eficiência e produtividade, que vai privilegiar o sistema organizacional das fábricas, influenciando a escola a se adaptar as novas teorias da administração empresarial. Com o novo caminho sob roupagem de renovação da formação de educadores ecléticos, polivalentes, direcionada às exigências neoliberais do modelo empresarial aplicado à educação e à escola, cuja ênfase se baseia na competição, treinamentos e produtividade.

O pragmatismo parte de um princípio geral de que uma ação válida é a que tem eficiência e aplicação prática e que todos os humanos são movidos apenas pelo interesse, e ainda que uma ideia só tem valor se for aplicada na prática. Assim, a formação docente deveria se basear em métodos e técnicas de ensino, separada e excluindo as teorias educacionais, a cultura. Conforme Ribeiro (2019, p. 22) sintetiza numa estrofe de seis versos de Filosofia de Cordel: “Peirce. EUA William James/ Criaram o pragmatismo. Uma ideia tem valor/ Por seu utilitarismo./Cálculo de utilidades,/ Base do individualismo.”

Na segunda década do século XXI, a educação no Ceará tem sido reconhecida por sua qualidade e melhorias em todos os indicadores, inclusive em alfabetização na idade certa, em reduções na evasão escolar e na repetência e na aprendizagem geral dos estudantes, com a criação de escolas em tempo integral e as de ensino técnico, tecnológico, com resultados aceitáveis nas prestigiadas avaliações externas (exames de larga escala), base do modelo educacional das medidas da produtividade pela qualidade do produto e suporte das festejadas e vazias crenças atuais das teorias da administração de empresas.

O sucesso da educação pública deve e só pode ser compreendido no contexto do novo lugar do Estado na divisão internacional do trabalho. Antes, numa economia de subsistência de baixa produtividade e na exportação de mão de obra barata de pouca escolaridade e qualificação que vigorou por séculos, agora, o Ceará, se torna participante mais ativo em industrialização – com a siderúrgica; em turismo como lugar de conexão entre continentes; e em produção de energia renovável e limpa como a energia eólica, de nitrogênio verde, ecológico, não poluentes. Não nos esquecendo de seu lugar de recepção de cabos submarinos para conexão ultrarrápida de internet conectando as regiões do mundo. A

formação de uma nova base de trabalhadores escolarizados e qualificados vai tornando-se um imperativo para o suporte do novo modelo produtivo, “cujos técnicos e burocratas podem resolver tudo e controlar todas as variáveis” (RIBEIRO, 2019, p. 289).

Dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE (2017)¹, indicam que o Ceará tem o segundo melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB, considerando os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental. Um documento do Banco Mundial² indica que os 184 municípios do Estado apresentaram melhoras na evolução escolar e aprendizagem, tomando-se como referência o período de 2007 a 2017. Com as escolas públicas convivendo com outras escolas privadas e anuidades elevadas, algumas delas com educação bilíngue, as distâncias e oportunidades sociais vão se mantendo marcadas pela desigualdade.

Nesse contexto, se destacam enormes desafios para a educação, a formação e a profissão docente: a invasão da escola pelo Estado e pelos governos com programas e avaliações externas; a burocratização do trabalho docente com as exigências de inúmeras reuniões e a confecção de inúmeros relatórios; a precarização do trabalho docente com contratos temporários e às vezes sazonais que têm a duração de apenas alguns meses por ano; e o que chamaríamos de professor itinerante, que mora, e leciona em uma cidade e trabalha e ainda estuda em cidades diferentes, se deslocando entre elas no dia a dia e em cada semana; (RIBEIRO, 2019); e com o adoecimento e o *burnout* que consiste em esgotamento físico e psicológico (HAN, BYUNG-CHUL 2017).

¹ Disponível: www.uol.com.br. Acesso em 01/06/2021

² Conferir Relatório do Banco Mundial, 2016 Disponível: www.uol.com.br. Acesso em 01/06/2021

Considerações finais: passado e presente em mudanças inesperadas

As consequências sociais dessas mudanças ainda estão em processo com uma suposta e insuficiente melhora nos níveis de emprego. Quanto à mudança social mais estrutural com a democratização da sociedade e melhoria na divisão de renda, isso parece improvável. No capitalismo, inclusive nos dias atuais, o que predomina é o aprofundamento da divisão social, com o crescimento exponencial da desigualdade entre ricos e pobres, em que as condições de empobrecimento e exclusão social permanecem inalteradas.

Nesse contexto, o Ceará torna-se novo pólo ainda periférico no mundo e do capitalismo atual. As mudanças econômicas vão gerando uma reforma educacional. Alguns dizem que é o contrário, que a reforma educacional antecede a econômica, mas essa segunda opção parece improvável. Novos investidores e dinheiro novo transformam-se em capital e nos chegam pelo porto e aeroporto. As classes sociais se modernizam e redefinem seus contornos. Nada faz lembrar os antigos tempos de fartura e opulência, logo seguidos por grande crise climática e social que conduzia a todos numa vertiginosa decadência. O sol quente, como se diz num pleonismo, numa antiga expressão local, deixa de ser uma maldição e torna-se uma benção. Uma peça de publicidade da década de 1990, conclamava os turistas a visitarem as praias locais nas férias do meio do ano com uma proposta sedutora dizendo algo como: “Você será bem-vindo nas férias. Se chover, você receberá seu dinheiro de volta!”. Lembramos em tempo que nunca chove aqui no mês de julho.

Não sabemos dizer no momento com um mínimo de certeza aonde tudo isso vai nos levar. Ainda é muito recente e acompanhamos todas essas transformações num tempo aproximado de uma geração, algo em torno de vinte e cinco

ou trinta anos, aproximadamente. Pessoas mais velhas viveram o passado inseguro e de futuro interdito, repletos de calamidades e assistem atônitas e surpresas à velocidade das mudanças inesperadas, que trazem novas calamidades e maravilhas impressionantes. Muitos não querem lembrar os tempos antigos tão sofridos. Podemos compreendê-los, por que recordar é reviver e as memórias nem sempre ou quase nunca trazem coisas boas. Os sobreviventes e os que podem usufruir das melhorias da vida, se atiram nas águas que chegam como as chuvas fortes de verão e de nossos melhores invernos. Nós estudiosos, preferimos tomar algum distanciamento e tentar seguir os ensinamentos do historiador Eric Hobsbawm, que sugeria aos demais historiadores: compreender para explicar; e lembrar o que os outros esquecem (HOBSBAWM, 1996).

Muitos empobrecidos cearenses lotam igrejas, algumas delas divulgando um Jesus vencedor e que conduz o crente à vitória. Uma nova e mais ampla classe média, voraz e consumidora cresce disposta a sustentar seus padrões de consumo e salvar as aparências. Ela deseja ter carros caros e luxuosos, apartamentos e casas de veraneio em condomínios arborizados e que imitam os jardins paradisíacos descritos no livro do Gênesis. O luxo, a boa e variada comida e bebida significam lazer, descanso e um pouco de ostentação. Parece que muitos querem se vingar e conquistar a desforra por séculos de pobreza que maltrataram nossos antepassados, como diz uma expressão popular local sobre as voltas dessa vida. Nesse caso, a respeito da paciência necessária para se esperar o dia da retribuição: – A vingança é um prato que se come frio! E em outra expressão que pode dizer o mesmo: – Não há nada como um dia atrás do outro!

Referências

- CAMINHA, Adolfo. **A Normalista**. São Paulo, Ática: 1998.
- CARVALHO, Gilmar de. **Madeira Matriz**. São Paulo. Anna Blume: 1999.
- FACÓ, Rui. **Cangaceiros e Fanáticos**. Rio de Janeiro. UFC/Civilização Brasileira: 1980.
- GATES, Bill. **Como Evitar um Desastre Climático**. São Paulo. Cia. Das Letras: 2021.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis. Ed. Vozes: 2017.
- HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Extremos: o Breve Século XX**. São Paulo. Companhia das Letras: 1996.
- MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; RABELO, J. J.; RIBEIRO, Luís Távora Furtado; PORFIRIO, C. A problemática da valorização dos profissionais da educação: investigando o Fundef e o Fundeb. In: RABELO, Jackine; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores e JIMENEZ, Susana. **O movimento de Educação para Todos e a Crítica Marxista**. Fortaleza : Edições UFC, 2017 v.1, p. 189-207.
- MENEZES, Djacir. **O Outro Nordeste**. Fortaleza: Edições UFC: 1988.
- QUEIROZ, Rachel de. **O Quinze**. São Paulo. Ed. Siciliano: 1993.
- RIBEIRO, Luís Távora Furtado Ribeiro. **Alcance e Limites do Trabalho Educativo da Igreja**. Dissertação de Mestrado (Mimeo). UFC: Fortaleza, 1990.
- RIBEIRO, Luís Távora Furtado Ribeiro. **Filosofia do Mundo em 100 Estrofes de Cordel**. Fortaleza. Cordelaria Flor da Serra. 2019.
- RIBEIRO, Luís Távora Furtado Ribeiro. **Epidemias e Pandemias do Mundo em 130 Estrofes de Cordel: A Pandemia da Covid – 19 em Versos**. São Paulo. Ed. Lutas Anti Capital. Selo Caipora. 2020.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado Ribeiro. **Pobres e Remedidos na Terra do Sol**: Um Estudo a Partir de Clássicos da Literatura. Fortaleza. UFC: 2014.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado Ribeiro. **A Interdição do Futuro no Mundo em Pedacos**: Sociedade e Educação. Curitiba, Editora Appris, 2019.

SOUZA, Simone, (Org.). **História do Ceará**. Fortaleza. UFC/Fundação Demócrito Rocha: 1989.

A relevância da pesquisa na formação de professores

Quelvin Sousa Silva
Karla Christiane de Góis Lira

Introdução

A Contextualização sobre a relevância da pesquisa na formação de professores bem como professor-pesquisador, é um caminho bastante complexo e delicado, haja vista que esse entendimento possui diversos segmentos que nos trazem uma visão ampla sobre as dicotomias que são encontradas nessa reflexão. Assim, a questão de partida desse artigo é: qual a relevância que a pesquisa possui na formação de professores? E tem como objetivo conhecer e refletir sobre o ponto de vista dos alunos em formação e professores do curso de Pedagogia (UERN) sobre a temática aqui apresentada.

O desenvolvimento desta pesquisa segue com alguns percalços devido o momento pandêmico que estamos vivenciando e, por isso, pretendemos nos aprofundar nessa temática, pensando em um possível trabalho de conclusão de curso, pesquisa de inicial científica, ou outros trabalhos dessa natureza. A pesquisa em andamento parte da ideia de que a pesquisa esteve presente em todos os grandes momentos da humanidade, nas grandes transformações ocorridas em nossa sociedade e nunca esteve tão vigente como nos dias de hoje. Ao vivenciarmos esse momento de crise sanitária mundial, percebemos o quanto a pesquisa é algo extremamente relevante em nossas vidas, mesmo para quem não a pratica. Assim, pretendemos perceber o papel que a pesquisa possui no processo de constituição do professor, sua utilização em

seu processo de formação, a pesquisa como um componente que se efetive na sua reflexão crítica do exercício da docência e da realidade posta, visando a sua autonomia, e despertando seu processo de curiosidade, investigação e inquietação.

A perspectiva de uma formação voltada para professor-pesquisador e professor-reflexivo vem sendo debatida e dialogada por especialistas de diversas áreas. O termo em questão é encontrado no trabalho de Donald A. Shönn (1997), em que descreve o professor como um profissional crítico e reflexivo, ativo e autônomo, capaz de refletir sobre sua própria prática docente. Shönn (1992) defendia uma reorganização nos currículos dos cursos de formação profissional, através dos estudos e pesquisas desenvolvidas por Dewey. O conceito de profissional reflexivo adaptado ao contexto educacional foi entendido por Shönn, como aquele que:

[...] trata justamente de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos; aquelas atividades que, como o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor (Apud CONTRERAS 2002, s.p.).

O professor reflexivo, por meio de sua prática pedagógica, busca o comprometimento em se distanciar dos processos tradicionais de ensino-aprendizagem, se distanciando de uma prática que muitas vezes pode se torna em uma mera transmissão de conteúdo. Assim, o professor pesquisador, inevitavelmente, torna-se um professor reflexivo e problematizador de sua prática, ou seja, exerce o que Shönn chama de “reflexão na ação”, quando surgem situações que fogem do comum, na qual está acostumado.

Mediante a uma prática reflexiva, estão interligados dois componentes que são fundamentais para o processo de dialogo travado na ação e sua causalidade: o pensar e o fazer,

isto é, o docente busca por meio da reflexão construir as melhores ideias para alcançar os objetivos de suas causalidades e ações. Santana e Braga (2013) afirmam que:

[...] esse caminho, que é de posicionamento questionador e investigador frente à própria prática, exige a busca constante da/pela descoberta e/ou construção de procedimentos, de ideias, de vias de enfrentamento uma vez que na atuação pedagógica os problemas não são os mesmos e nem são únicos, além de não terem a mesma origem (p. 44).

Assim como a ideia de professor reflexivo, o professor pesquisador, termo utilizado por Sthenhouse¹, é aquele que investiga e busca soluções para resolver problemáticas em que somente a sala de aula não é suficiente para responder. Ele é caracterizado por inventar e reinventar sua prática docente por meio da pesquisa, visando um melhor desempenho docente e do fazer pedagógico. Observa a sala de aula como um campo de pesquisa, cabendo analisar, problematizar e dispor soluções para situações particulares a partir do processo de problematização, uma vez que possui a possibilidade real de testar na prática. Através da pesquisa, os professores poderão ter autonomia sobre a formulação e reformulação de teorias que hão de se surgir no âmbito das salas de aula, onde posteriormente serão postas em práticas sob a mesma, se tornando protagonista de seus próprios saberes docentes, como defendia Freire (2020)² ao dizer que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do

¹ Lawrence Sthenhouse é um educador inglês, cujo defende o processo de investigação na vida cotidiana dos professores. Ele afirma que não se pode haver desenvolvimento curricular sem o desenvolvimento profissional, ambos estão interligados.

² Paulo Freire, grande educador e patrono brasileiro, descreve nesta obra intitulada de “Pedagogia da autonomia – saberes necessários a prática docente”, reflexões sobre a prática cotidiana do professor não somente em sala de aula, mas em seu processo formativo e auto formativo.

outro. Enquanto ensino contínuo buscando, re-procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2011 p. 29).

Tanto o professor reflexivo descrito por Shönn, como o professor pesquisador de Sthenhouse, confrontam as práticas pedagógicas que são baseadas na racionalidade técnica, modelo que é considerado como insuficiente para a compreensão da prática docente e da ação pedagógica. Por isso, embora estas concepções afluam para um ponto de referência em comum, Sthenhouse “desenhou” sua teoria focando mais na ideia ríspida do currículo. Para o teórico, o currículo deve está em constante construção da pesquisa.

Dessa forma, o professor pesquisador constrói sua prática a partir da reformulação e adaptação dos objetivos predispostos no currículo que, no entanto, não deram conta de responder aos problemas constituídos no contexto. Já o professor reflexivo, assume a postura de investigador da prática, a partir dos problemas que surgem no cotidiano. Para ele, a reflexão assume como uma ferramenta principal para compreender as situações adversas encontradas no dia a dia da prática de ensino. Os dois conceitos fazem parte de um movimento que defende a pesquisa como atividade fundamental na formação e atuação do professor, movimento da qual grande abrangência teórica – metodológica.

André (2011, p. 31), chama atenção para um pequeno detalhe que deve ser levado em consideração ao pensarmos sobre a conexão entre estes, que segundo ele: “nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja, por força, verdadeira. A atividade de pesquisa implica uma posição reflexiva, e ambas, a reflexão e pes-

quisa devem envolver um componente crítico.”³ Ambas as conceituações tem como fundamento, a transformação da prática a partir da reflexão e da pesquisa, porém, ressalta-se que o professor pesquisador foca a sua ação na construção do currículo, no seu exercício cotidiano em sala de aula, na medida em que o professor reflexivo procura meios para responder as situações incomuns que surgem no dia a dia, e que necessitam de saberes que ainda não constituem em seu repertório enquanto profissional.

O professor que teoriza e reflete sobre sua prática bem como seu fazer pedagógico, é capaz de tornar-se autônomo. Tanto a pesquisa quanto a *práxis* reflexiva são apontadas como o meio para qual os professores, a partir da sua ação docente na sala de aula, se tornam indivíduos protagonistas de transformação tanto na escola como na sociedade. Para Santana e Braga (2013, p.46): “o fazer pedagógico crítico tem em sua base teórica a busca constante pela transformação, transformação essa que diz respeito aos alunos, à instituição de ensino, às condições de trabalho, e às políticas educacionais.” Essas transformações partem de algo que descobrimos e que de certa maneira essa descoberta resulta em mudanças, e essa mudança pode começar na ou da forma que compreendemos o mundo, da forma que vemos e compreendemos as coisas, buscando uma melhoria para tudo. Podemos pensar que na maioria das vezes a pesquisa se apresenta como solução para vários dos muitos problemas existentes no mundo e por isso é tão importante em nosso processo de formação, independente de qual seja essa formação.

3 Para aprofundar sobre essa discussão, consultar André (2011) a complexa relação entre o professor e a pesquisa; in André (Org), O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas SP: Papirus, 2011.

Metodologia

A metodologia deste trabalho está estruturada em uma pesquisa qualitativa, tendo inicialmente o levantamento bibliográfico como técnica para construção desse artigo. Pretende-se após o levantamento bibliográfico dar continuidade a pesquisa, ouvindo e analisando a perspectiva do professor em formação e do professor diplomado, consultando um pequeno grupo de alunos e professores do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), procurando saber o ponto de vista de cada um sobre a temática aqui sugerida.

Considerações finais

As observações e questionamentos que vão surgindo a respeito da relevância da pesquisa na formação de professores, partem de um olhar de quem tenta tornar-se um profissional que necessariamente se preocupa com a complexidade do ensino e da pesquisa.

Dessa forma, esperamos que o resultado dessa pesquisa promovam maiores esclarecimentos a respeito da importância da pesquisa na formação de professores, bem como possa servir para pesquisas a serem desenvolvidas posteriormente e que busquem uma compreensão e provoquem reflexões acerca dessa e outras temáticas que forem surgindo mediante aos questionamentos que a pesquisa nos permite pensar.

Que algo tão importante como a pesquisa, siga promovendo mudanças significativas nas práticas escolares de nosso país, permitindo que nossos profissionais da educação sejam criativos, questionadores, reflexivos e inovadores no processo de ensino e aprendizagem.

Referências

- ANDRÉ (Org), **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas SP: Papyrus, 2012.
- BRAGA, Maria Cleonice B.; SANTANA, Sandra Souza de. **O conceito de professor reflexivo na prática docente em Geografia**. Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 4, n. 7, p. 39-60, jul./dez. 2013.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FOSTER, Peter. **“Never mind the quality, feel the impact: a methodological assessment of teacher research sponsored by the Teacher Training Agency”** *British Journal of Educational Studies*, n.4, vol. 47, 1999, pp. 380-398
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- MARTINS, R. E. M. W. O desafio da pesquisa na formação e na prática docente do professor de geografia. **Anais do XVII ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Fortaleza/CE: EdUECE**, p. 1-12. 2014.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – Perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993
- PERRENOUD, Philippe. “Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica”. **Revista Brasileira de Educação**, n 12, 1999, pp. 5 – 19.
- SOARES, Magda Becker. **“As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores”**. Cadernos da Anped, n. 5, 1993, p.103-118.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos; In: NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-92

Formação inicial de professores: a importância de uma experiência no Programa de Residência Pedagógica

*Fádyla Késsia Rocha de Araújo Alves
Francisco Diogo Feitoza da Silva*

Introdução

Este artigo apresenta a importância que o Programa de Residência Pedagógica (PRP) teve na formação de um licenciando em Computação e Informática da UFERSA/Angicos-RN, a partir de sua vivência na condição de residente bolsista. O objetivo é refletir acerca das políticas de formação inicial de professores, enquanto elemento primordial na construção da identidade docente.

Para as reflexões apresentadas, utilizou-se dos estudos e pesquisas realizados por Menezes (1996); Pimenta (2011) e Pinheiro (2018). O trabalho realizado pelo residente, no PRP, partiu da compreensão que o uso de ferramentas tecnológicas tem um papel importantíssimo na construção de conhecimentos matemáticos, ressaltando que a maioria das escolas já associa a disponibilidade de recursos tecnológicos para professores e alunos a uma educação e ensino aprendizagem de melhor qualidade. Justificou-se pela necessidade de apresentar novos métodos, aos professores e alunos na área de Matemática, com o intuito de auxiliar na elaboração de recursos pedagógicos e em ensino e aprendizagem prazerosos que objetivem a superação das dificuldades de aprendizagem dessa ciência, sem a qual, o mundo moderno não existiria.

Não queremos, com este artigo, reforçar o senso comum de que o professor e sua formação são os únicos elementos nos quais se deve investir para melhorar a qualidade da educação, mas contribuir com as reflexões acerca da importância que as políticas de formação inicial de professores podem possuir para a construção da identidade docente, uma vez que consideramos essa identidade um elemento fundamental para a valorização social da profissão.

Nessa perspectiva, o artigo organiza-se em quatro partes, além da introdução, que registra o objetivo do estudo e o apresenta, considerações finais e referências. Na primeira parte, aponta-se uma discussão teórica acerca das políticas de formação docente no Brasil, destacando a formação inicial como elemento de valorização docente. Em seguida, discutiu-se o Programa de Residência Pedagógica como exemplo de política de formação inicial de professores, capaz de fortalecer a relação universidade-escola e permitir que os discentes exercitem, de forma ativa, a relação entre teoria e prática profissional docente.

Nas duas últimas partes, apresentam-se reflexões acerca da experiência vivida pelo residente, em uma turma do Ensino Fundamental, com o uso de ferramentas tecnológicas na construção de conhecimentos matemáticos e, reflexões acerca da relação entre teoria e prática, que permitiram compreender como construir uma aprendizagem significativa.

Políticas de formação docente no Brasil: a formação inicial como elemento de Valorização Docente

O estudo de Araújo (2017), sobre os desafios da valorização dos professores da educação básica, aponta a forma-

ção de professores como uma das diretrizes dessa valorização. Segundo a autora:

No Brasil, o processo de valorização do profissional da educação apresenta uma evolução, ainda que lenta, notoriamente através do conjunto de diretrizes que apontam o reconhecimento da função social dessa classe frente à necessidade de melhorias na qualidade da educação. Uma das diretrizes dessa valorização diz respeito à formação inicial e continuada do professor, em conjunto com a remuneração digna, garantida através da Lei do Piso Salarial Nacional e de condições adequadas de trabalho (ARAÚJO, 2017, p. 110).

A formação de professores compreende um instrumento de construção do perfil profissional, e as políticas implementadas com esse propósito refletem as inovações exigidas com as transformações da sociedade e do cenário educacional brasileiro, além de ser um mecanismo de valorização. Numa perspectiva crítica sobre a formação de professores nesse contexto, Oliveira (2003, p. 32) esclarece:

A educação formal vem sendo evocada como o único caminho para os trabalhadores em geral encontrarem emprego ou se manterem empregados, do mesmo modo que a formação passou a ser uma estratégia defensiva para os professores que, por não conseguirem responder de forma satisfatória aos desafios da sua prática cotidiana, podem estar atribuindo à sua pouca capacitação a razão do seu insucesso.

Essa realidade coaduna com a análise de que as condições de remuneração dos docentes não evoluem na mesma proporção das exigências direcionadas a esse profissional no que diz respeito à sua formação, pois, cada vez mais, o avanço da tecnologia e o fenômeno da globalização induzem a necessidade de aperfeiçoamento do material e da metodologia utilizada nas escolas, fazendo com que os professores

estejam sempre sendo cobrados a melhorarem suas estratégias de ensino. O avanço no setor industrial exige uma nova estrutura da educação e, conseqüentemente, isso vai refletir nas exigências em relação à formação dos professores, segundo estudos publicados por Monlevade (1996). Para Nóvoa (1999) o educador precisa estar atento aos desafios do tempo presente e pensar suas ações nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico. Ou seja, a formação do professor é um desafio diante do cenário construído sócio-historicamente, no que se refere tanto à formação inicial quanto à formação continuada. No tocante à primeira, Gatti (2011, p. 28) afirma que:

A formação inicial dos docentes tem implicações amplas para as escolas, na medida em que também esses profissionais poderão ser convocados a exercer a função de coordenadores pedagógicos, supervisores educacionais ou diretores de escola, ou outras atividades nas redes de ensino.

A exigência que se faz ao professor de que ele desempenhe um grande número de funções, além daquelas que estão previstas em sua formação, especialmente na formação inicial, pode contribuir para a perda da identidade desse profissional, uma vez que gera o desconforto de estar em uma profissão que exige qualificação, porém não disponibiliza tempo nem recursos financeiros para garantir tal exigência. No entanto, sejam quais forem as soluções encontradas para os problemas da formação inicial, Monlevade (1996) afirma ser consenso que o mais importante é viabilizar alternativas de formação continuada qualificada, tendo em vista que na prática docente faz-se necessário mobilizar o professor sobre o seu compromisso. Acerca da formação de professores, Gatti (2011) destaca:

A formação de professores não pode ser pensada apenas com base nas ciências e nos seus diversos cam-

pos disciplinares, como adendo dessas áreas, mas precisa ser pensada e realizada com base na função social própria à educação básica e aos processos de escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2011, p. 136).

Nesse sentido, acreditamos na necessidade da participação dos professores em programas de formação inicial e continuada, de maneira que se possa garantir melhorias do ensino através do aperfeiçoamento desses profissionais com a aquisição de novos conhecimentos teóricos e práticos, o que pode ocorrer com a implementação do Programa de Residência Pedagógica, por exemplo.

O Programa de Residência Pedagógica como política de formação inicial de professores

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é uma iniciativa do Governo Federal, que compreende a Política Nacional de Formação de Professores, e tem como principal estratégia a inserção de discentes de cursos de licenciatura em escolas de educação básica, a partir da segunda metade do curso. O Programa tem como objetivo “aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente”, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias.

A atividade, portanto, pode ser um instrumento relevante para a construção da identidade docente, pois, através deste Programa, o discente poderá viver, antecipadamente, um pouco da rotina do professor da escola pública, conhecer, de forma prática e real, suas demandas, angústias, con-

quistas diárias, dificuldades e formas de planejar, executar e avaliar as aulas a serem ministradas.

Através da experiência vivida pelo discente da licenciatura em um Programa como esse, o mesmo tem a oportunidade de refletir sobre sua formação e sua carreira futura. Autores como Pimenta (2011) apontam a importância da reflexão na ação docente. Nas palavras da autora:

[...] as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática. O alargamento da consciência, por sua vez, se dá pela reflexão que o professor realiza na ação. Em suas atividades cotidianas, o professor toma decisões diante das situações concretas com as quais se depara. A partir das quais constrói saberes na ação (PIMENTA, 2011, p. 27).

Nesse sentido, o PRP é uma oportunidade de que os licenciandos sejam integrados às escolas de educação básica de maneira profícua, uma vez que estes serão os espaços de atuação da vida profissional dos referidos discentes. Além disso, espera-se que tais vivências possibilitem o desenvolvimento de atividades em que se articulem teoria e prática com base nos conhecimentos adquiridos na graduação, considerando a escola como espaço de consolidação da aprendizagem, do ensino e da docência, além de ser um espaço de produção do conhecimento, pois possibilita reflexões no exercício da ação.

Nesse sentido, a formação de professores compreende um instrumento de construção do perfil profissional, em que as políticas implementadas com esse propósito refletem as condições que passam a ser exigidas com as transformações da sociedade e do cenário educacional brasileiro. Logo, consideramos essencial a participação de professores em programas de formação inicial e continuada, pois o aperfeiçoamento destes profissionais torna-se uma contribui-

ção relevante para as melhorias dos processos de ensino e aprendizagem, além de fortalecer as políticas de valorização docente, embora a formação do professor não seja o único elemento necessário para o sucesso da educação.

Programas como o Residência Pedagógica, possibilitam momentos em que os licenciandos vivenciam situações de ensino e aprendizagem nas escolas de educação básica pertinentes a realidade de sua futura profissão, para que assim eles sintam-se fortalecidos na escolha realizada e apliquem os conhecimentos adquiridos de maneira que tenham oportunidades de reflexão acerca da própria ação. A relação que se estabelece entre universidade-escola, por meio do Programa de Residência Pedagógica, é algo que pode ser positivo para a efetivação da política de formação de professores no país, tendo como resultado o alcance de metas propostas como fator de medição da qualidade do ensino.

O uso de ferramentas tecnológicas na construção de conhecimentos matemáticos: uma experiência vivida no ensino fundamental

A vivência aqui relatada foi proporcionada através do Programa de Residência Pedagógica com alunos do Ensino Fundamental, em uma escola pública de educação básica. Notou-se que a inserção de recursos tecnológicos na ministração do conteúdo das disciplinas da área das ciências exatas auxilia na compreensão de algumas competências que os alunos precisam desenvolver ao longo dessa etapa da educação básica, gerando, nos alunos, motivação para a interação com o professor e com os tópicos aprendidos.

O objetivo foi analisar as implicações do uso do *Software Geogebra* no processo de construção dos conhecimentos dos alunos, uma vez que o referido aplicativo computacional possibilita a produção de conhecimentos de forma

interpretativa através de situações problema que envolvem a matemática. O Geogebra é um *software* de matemática dinâmica que reúne recursos de geometria, álgebra e cálculo, de distribuição gratuita, que permite trabalhar a geometria de maneira dinâmica com a abordagem de vários conteúdos matemáticos, oferecendo a possibilidade de fazer o seu uso em vários níveis de ensino. Serve para ser utilizado nas escolas tanto em ensino e aprendizagem das disciplinas de matemática quanto física. Por se tratar de um *software* livre, pode-se utilizá-lo, copiá-lo e distribuí-lo para fins não comerciais.

Alguns estudos apontam o uso do *Software Geogebra* no ensino da matemática como uma ferramenta capaz de facilitar a aprendizagem da referida área de conhecimento. Aprender matemática é, em grande parte, aprender e utilizar suas diferentes linguagens – aritmética, geométrica, algébrica, gráfica, entre outras, no entanto, ela é uma das disciplinas em que os alunos do ensino fundamental das escolas públicas mais apresentam dificuldades.

Com uma sociedade altamente globalizada, os acontecimentos e descobertas de forma geral chegam em quase todos os locais do planeta, em grande proporção. É possível perceber e vivenciar no dia a dia uma verdadeira “revolução tecnológica”, afetando não somente partes da sociedade, mas ela como um todo, em todos os setores e segmentos, principalmente, e em especial, a educação.

O uso de ferramentas tecnológicas tem um papel importantíssimo na construção de conhecimentos matemáticos, ressaltando que a maioria das escolas já associa a disponibilidade de recursos tecnológicos para professores e alunos a uma educação e ensino aprendizagem de melhor qualidade. No entanto, não se deve esquecer que, para garantir um ensino de qualidade e eficaz, faz-se necessário

e indispensável o planejamento docente consistente, bem como uma base sólida na formação inicial.

Tecnologia e aprendizagem, constantemente, caminharam lado a lado, e novas técnicas são descobertas e aperfeiçoadas pela ciência para servirem, ao longo da história, como auxílio para facilitar o processo de aquisição e fixação de novos conhecimentos. O acesso a ferramentas e materiais digitais traz não apenas facilidades, mas também provoca mudanças nos métodos de ensino. É necessário pensar em como transformar o que é feito em atividades mediadas pela tecnologia digital, pois esta, integrada ao conteúdo das disciplinas, possibilita um ensino diferenciado e adequado às necessidades educacionais, sociais e culturais dos alunos.

Importante salientar que, apesar disso, é necessário cuidar e ter um planejamento com objetivos claros, permitindo o foco no aprendizado e desmistificando o uso para fins de entretenimento e atividades que podem ser realizadas fora da sala de aula. É necessário desmistificar a ideia de que o uso intenso das crianças e jovens com as tecnologias têm o mesmo significado de um bom uso e consciente. Contudo, é possível notar que a imersão de novas tecnologias traz algumas contribuições para o ensino.

O uso de meios tecnológicos na sala de aula possibilita ao ensino da matemática uma experiência de experimentação. As tecnologias com poderosas interfaces visuais estão presentes nas escolas, ainda que de forma precária, e seu uso para o ensino e aprendizagem da matemática requer processos visuais de entendimento. Os inúmeros meios tecnológicos disponibilizados, como os *softwares* educacionais, instigam a participação dos alunos, a tomada de decisão, a levantar suas hipóteses e a fazer analogias em um processo de ensino e aprendizagem.

A importância desse estudo foi justificada pela necessidade de apresentar novos métodos, aos professores e alu-

nos na área de Matemática, com o intuito de auxiliar na elaboração de recursos pedagógicos em ensino e aprendizagem prazerosos, que objetivem a superação das dificuldades de aprendizagem dessa ciência, sem a qual, o mundo moderno não existiria.

Na condição de residente do Programa de Residência Pedagógica, foi tida a oportunidade de participar e de observar algumas aulas de matemática em vários momentos nas turmas de um professor do Ensino Fundamental, identificando as dificuldades de aprendizagem dos alunos em relação à referida disciplina. Foi proposto o desenvolvimento de um trabalho com os conteúdos estudados em sala de aula e com o uso do *software* Geogebra, ferramenta esta com a qual o residente já tinha certa familiaridade e sendo assim possível contribuir de forma significativa na aprendizagem desses alunos das turmas do Ensino Fundamental II, do período vespertino de uma escola pública municipal no município de Angicos.

As atividades foram desenvolvidas no laboratório de informática da referida escola, utilizando também recursos como lápis e papel, elaboradas na forma de uma unidade didática trabalhada pelo professor da referida escola, visando a realização de uma avaliação qualitativa da utilização das tecnologias dentro da sala de aula, como também no laboratório de informática da escola, através do uso do *software* Geogebra, e que tinha como objetivo investigar até que ponto o uso das tecnologias poderia promover a motivação desses alunos, como também buscar criar condições e possibilidades para que os mesmos pudessem explorar os conhecimentos e conceitos matemáticos adquiridos em sala de aula, dando oportunidades para a construção desses conhecimentos, além de torná-los mais significativos. O conteúdo trabalhado estava focado no estudo e análise dos conceitos sobre monômios e polinômios.

Durante o desenvolvimento do trabalho com essas turmas, foram levantadas algumas discussões sobre as dificuldades encontradas pelos alunos com relação ao aprendizado e a compreensão de conceitos dos conteúdos trabalhados em sala de aula pelo professor de matemática, na perspectiva de diagnosticar as principais dificuldades dos alunos. Feito o diagnóstico, identificou-se que os alunos tinham dificuldades em compreender os conteúdos ministrados pelo professor de matemática, especialmente no que se refere aos assuntos de monômio e polinômio. Após esse diagnóstico, a primeira atividade desenvolvida com os alunos foi o contato inicial deles com o *software*, uma vez que os mesmos nunca haviam tido conhecimento dessa ferramenta.

O início da referida atividade se deu com a apresentação do Geogebra e, logo após, os alunos começaram o desenvolvimento das atividades para esse fim elaboradas, para que os mesmos conhecessem e se familiarizassem com as ferramentas do programa. Todas as atividades realizadas no laboratório de informática pelos alunos, ocorreram de modo que, em equipe, os alunos desenvolvessem suas atividades, cada equipe em uma máquina (computador), acompanhando o material impresso, sob a forma de uma lista de estudos, na qual constavam as estratégias de execução das mesmas. Desenvolvidas algumas atividades de familiarização com o Geogebra, os alunos iniciaram o desenvolvimento e o cumprimento das atividades elaboradas envolvendo os conteúdos de monômios e polinômios. A realização dessas atividades teve como objetivo principal favorecer a construção e a consolidação de conceitos matemáticos, de conteúdos já trabalhados pelo professor em sala de aula.

Após esse primeiro contato, foi aberta uma discussão na qual foram levantados alguns questionamentos para os alunos, como por exemplo: “o uso da tecnologia (computador), através dos *softwares*, como recurso metodológico,

pode contribuir nos processos de ensino e aprendizagem? Justifique”. Com relação ao questionamento feito, os alunos reagiram de forma positiva e reconheceram que a utilização das tecnologias em ambientes de sala de aula tem uma grande importância, pois favorecem a aprendizagem e torna o ensino da matemática mais prazeroso e compreensível, promovendo o interesse e auxiliando os processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, com o conjunto de atividades trabalhadas com o auxílio do Geogebra, foi possível perceber que os alunos tiveram uma maior facilidade de compreender os conceitos matemáticos trabalhados pelo professor em sala de aula. Além disso, pode permitir ao aluno conhecer a matemática sob uma perspectiva histórica, contribuir para que ele estabeleça vínculos com ela e constituir-se no principal instrumento para constata-la como um objeto real, fruto de construções humanas, capaz de despertar no aluno seu potencial investigativo, elevando-o da posição de receptor à posição de agente construtor de conhecimentos.

Na perspectiva de ampliar as análises, realizou-se uma entrevista com o professor preceptor do Programa Residência Pedagógica, responsável pelas aulas de matemática na turma participante da pesquisa. O professor é efetivo da rede pública municipal de Angicos – RN. O objetivo da entrevista foi identificar as possíveis mudanças que o professor observou na turma com o uso do *software*. Coletou-se algumas informações com base nas atividades desenvolvidas, portanto, todas as informações coletadas no questionário são opiniões do professor.

Segundo o professor entrevistado, os alunos obtiveram uma melhora no rendimento escolar, pois a ferramenta contribuiu para que as notas tivessem um aumento significativo, assim, também houve uma melhora no ensino aprendido em relação à matemática. Os alunos se sentiram mo-

tivados e com mais vontade de aprender. Ficou evidente um aumento da participação e interação entre os alunos e com o professor; um aluno auxiliando o outro nas atividades, alunos tecendo comentários, questionamentos e contribuições sobre as visualizações no ambiente do *software*, o que não é comum de ocorrer, haja vista que em uma aula “tradicional” o aluno se comporta, na maioria das vezes, de forma mais passiva do que ativa.

A relação entre teoria e prática: reflexões sobre a construção de uma aprendizagem significativa

É comum perceber que as escolas e suas comunidades associam a disponibilidade de recursos tecnológicos para professores e alunos a uma educação e ensino aprendizagem de melhor qualidade. De fato, o uso de ferramentas tecnológicas tem um papel importantíssimo na construção de conhecimentos matemáticos, entretanto, a experiência vivenciada possibilita a compreensão de que o planejamento docente é fundamental nesse processo, além disso, também é importante que o professor tenha conhecimento de diferentes ferramentas a serem utilizadas em sala de aula.

O uso do *Software* geogebra e a avaliação realizada por alunos do ensino fundamental em uma escola pública produziu resultados positivos, o que nos remete a constatação que o uso do referido *Software* pode qualificar o ensino e facilitar a aprendizagem na viabilização da comunicação matemática focalizada na prática dinâmica.

O uso de uma nova prática educativa, junto com a explanação do professor sobre determinado conteúdo matemático contribuíram de maneira positiva com a aprendizagem dos alunos, coroando o trabalho do docente, ao ver os alunos responderem dinamicamente as atividades utilizan-

do o Geogebra. Essa prática torna a educação mais atraente e divertida, tanto para o estudante como para o professor.

De acordo com Libâneo (2011, p. 186): “A qualidade social do currículo se expressa no provimento das condições pedagógico-didáticas que asseguram melhor qualidade cognitiva das experiências da aprendizagem”. Portanto, a inserção de ferramentas tecnológicas para facilitar e diminuir as dificuldades de aprendizagem da criança na escola auxiliam os professores ajudando na educação escolar dos alunos na sala de aula. Os alunos se sentirão estimulados a buscar e socializar com esses recursos de forma a melhorar seu desempenho escolar.

Através da experiência vivenciada percebeu-se o quanto a tecnologia, numa interação social, é um elemento que ajuda o aluno a aprender e nesse contexto provoca enormes transformações, modificando essa relação escola e aluno. Ela é um ótimo recurso na hora de aprender algo novo e, nesse processo, o professor deve estar inserido de forma a adquirir e compartilhar conhecimentos. O contato com essas tecnologias amplia os horizontes dos professores e acena novas possibilidades pedagógicas.

Foi possível observar que, tornar a matemática acessível, como uma atividade prazerosa, compreensível às pessoas tem se revelado um dos maiores desafios que os professores têm que enfrentar para que a prática docente não esteja restrita à transmissão de conteúdo, pois, como se pode perceber, é a forma de condução do ensino dessa matéria que dificulta, em grande medida, o processo de aprendizagem. Portanto, a incorporação da prática do uso de tecnologias às aulas de matemática é indispensável para que se aprenda a matemática de maneira mais efetiva e compreensível.

Hoje, mais do que nunca, é possível perceber que a tecnologia é algo que se faz presente em todos os setores da sociedade, é algo necessário, para que se possa promover novas

formas de se comunicar e de produzir informação. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013) enquanto a sociedade muda e experimenta desafios mais complexos, a educação formal continua, de maneira geral, organizada de modo previsível, repetitivo, burocrático e pouco atraente. Ou seja, no espaço escolar, onde os processos de ensino e aprendizagem deixam a desejar, a tecnologia torna-se, cada vez mais, necessária.

Atualmente, o mundo se desenvolve rumo às tecnologias, portanto é essencial e fundamental o uso de metodologias variadas no espaço escolar, mais precisamente, na sala de aula, aprimorando, assim, o aprendizado por parte dos alunos. Logo, a experiência obtida através do PRP, possibilitou a compreensão de que o papel do professor é essencial na busca de recursos disponíveis junto à escola, mesmo que poucos, de tecnologias importantes para a educação, visto que a tecnologia se tornou algo vital ao dia a dia das pessoas.

Com o trabalho desenvolvido, resultado de pesquisas bibliográficas e qualitativas, foi possível obter um novo olhar para a formação de futuros professores, não só de computação ou de matemática, mas de todas as áreas do conhecimento, considerando toda mudança ocorrida na sociedade atual e principalmente no setor da educação. Hoje, no modelo atual de sociedade, conhecimento e educação tornam-se indispensáveis na formação do cidadão competente.

O uso de uma nova prática educativa, junto com a explanação do professor sobre determinado conteúdo matemático, contribuiu de maneira positiva com a aprendizagem dos alunos, coroando o trabalho do docente, ao ver os alunos responderem dinamicamente as atividades, utilizando o Geogebra. Essa prática torna a educação mais atraente e divertida, tanto para o estudante como para o professor.

Ao utilizar recursos tecnológicos dinâmicos, o professor propicia aos seus alunos resultados muito mais satisfatórios, que não obteria sem o uso adequado das ferramen-

tas computacionais disponíveis. O uso de novas tecnologias e ferramentas educacionais não é meramente um fazer de conta, pois além de exigir uma qualificação do professor para o domínio correto da tecnologia, a fim de aproveitar ao máximo as suas potencialidades, também favorece ao aluno um ensino aprendizagem prazeroso, de qualidade e eficaz.

Com a problemática em estudo, foi possível verificar que o *software* Geogebra, permite “despertar” nos educandos a curiosidade e o interesse para aprender conteúdos matemáticos, proporcionando condições que permitem a elaboração de situações onde o próprio aluno constrói conhecimentos, configurando bom rendimento. Além de preparar melhor, frente ao conteúdo ministrado com o uso do *software* educativo aqui apresentado.

Foi possível perceber que é preciso estar em constante pesquisa e atualização, inovando e qualificando o conhecimento. O uso de diversos *softwares* educativos é um aliado na construção de uma aprendizagem significativa de forma dinâmica, criativa e prazerosa. Não se pode esquecer que o *software* em discussão não ensina, o *software* não educa, ele apenas serve de ferramenta para o desenvolvimento, isto quando os professores, em formação ou não, provocam e promovem as mudanças necessárias para o aluno prosseguir. O *software* é um instrumento de mediação que precisa ser utilizado a favor dos processos de ensino e aprendizagem.

Logo, com base na experiência vivenciada e proporcionada pelo Programa de Residência Pedagógica com alunos do Ensino Fundamental, foi possível notar que, a inserção de recursos tecnológicos na ministração do conteúdo das disciplinas da área das ciências exatas, auxilia na compreensão de algumas competências que os alunos precisam desenvolver ao longo dessa etapa da educação básica, gerando, nos alunos, motivação para a interação com o professor e com os tópicos aprendidos.

Assim, compreendemos, através da vivência enquanto residente do PRP, que o Programa contribuiu significativamente para a construção de um perfil profissional docente capaz de reconhecer o uso das tecnologias da informação e da comunicação como necessários na educação e na motivação dos estudantes.

Considerações finais

O desenvolvimento do Programa possibilitou a oportunidade de o discente analisar a utilização e aplicabilidade de um *Software* na construção de conhecimentos matemáticos em turmas do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada no município de Angicos/RN. Através dessa experiência, o discente pode aperfeiçoar sua formação prática no curso de licenciatura em desenvolvimento e encontrar elementos que ajudaram a construir sua identidade. A experiência realizada nos permite ainda compreender a relevância que uma política de formação inicial de professores possui na construção da identidade docente.

Espera-se, com esta publicação, contribuir com os estudos, pesquisas e debates acerca das políticas de formação docente no Brasil, especialmente a formação inicial através de Programas, como o Residência Pedagógica, que possibilita a garantia de aprimoramento da formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica, conforme está previsto entre algumas estratégias da meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n. 13.005/2014, importante legislação nacional que versa acerca das metas a serem alcançadas na educação brasileira no período de 2014 a 2024.

Por outro lado, é relevante destacar que a experiência considerada positiva, aqui relatada, não pode ser tomada como única referência para a análise da política nacional de formação docente. Há muitos outros elementos que preci-

sam ser considerados nas análises das políticas de formação inicial no país e que, nem sempre, coadunam com uma perspectiva positiva dessas políticas.

As políticas de formação docente precisam estar atreladas aos condicionantes de uma política de valorização dos profissionais da educação. Garantir aos professores a possibilidade de uma boa formação, segundo Menezes (1996), é uma das etapas mais decisivas no percurso para se alcançar a situação em que a consciência da importância da educação se transforme em realidade efetiva nas escolas brasileiras, ou seja, no momento em que à educação for dada sua devida importância, a formação dos professores constituirá um fator preponderante.

Referências

ARAÚJO, Fádyla Késsia Rocha de. **Desafios da valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte: carreira e remuneração (2009–2015)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-graduação em Educação Natal, RN, 2017.

BRASIL. **LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de publicação, 2001.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas docentes no Brasil: um estudo da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. Brasil: Cortez editora, 2011.

MENEZES, Luis Carlos. **Professores: formação e profissão.** Campinas: Autores Associados; São Paulo: Nupes, 1996. (Coleção Formação de Professores).

MONLEVADE, João. **Pequenas geografias, história e economia da profissão docente no Brasil.** In: MENEZES, Luis Carlos (Org.). **Professores: formação e profissão.** Campinas: Autores Associados; São Paulo: Nupes, 1996. p. 137-158. (Coleção Formação de Professores).

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas.** In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 17. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. P. 11-66.

NÓVOA, Antônio Sampaio. **Profissão Professor.** Porto: Porto, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 192 p.

PIMENTA, Selma Garrido. **Para uma ressignificação da didática** – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** Selma Garrido Pimenta (Org.). – 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

PINHEIRO, M.P.M.P. **Expansão da formação docente inicial: os cursos de licenciatura presenciais no Brasil (2003-2014).** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SILVA, Francisco Diogo Feitoza da. **Uso do Geogebra como ferramenta na mediação de problemas matemáticos no ensino fundamental.** 2020. Monografia (graduação) – Universidade Federal Rural do Semiárido, Curso de Computação e Informática, 2020.

Mulheres na docência e trajetórias formativas: a percepção de professoras do IFCE em foco

Evilane Araújo do Nascimento

Willana Nogueira Medeiros Galvão

Introdução

A figura do educador tem sido, historicamente, marcada por estereótipos e adjetivações, sobretudo, no que se refere ao caráter humano que o profissional expressa ao relacionar-se com seus discentes. Culturalmente, o professor é considerado o responsável pelas diversas situações ocorridas na escola, principalmente os que implicam em resultados negativos, uma vez que quando o desempenho é positivo, a literatura da área revela que escola, secretaria de educação e demais instâncias envolvidas no processo, se sentem corresponsáveis.

No Brasil, ainda perdura, como também é realidade em outros países, a desvalorização do magistério, que desencadeia o esquecimento de que o professor é também ser humano com sua subjetividade e demanda pessoais. Embora, os deveres dos professores, enquanto profissionais, sejam reforçados nos documentos prescritivos oficiais e na realidade escolar, há carência de reflexões e políticas de apoio relacionadas às trajetórias destes indivíduos durante sua formação e durante o exercício da docência.

Enquanto recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Mulheres na docência: trajetórias, perspectivas e desafios”, de mesma autoria e orientação, apresentado como

critério para obtenção do título de licenciada em Letras Português/Inglês pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE), este capítulo se apoia nas leituras realizadas ao longo do percurso acadêmico e nas categorias que compuseram o referencial teórico do trabalho maior: 1) formação docente a partir de Nóvoa (2017, 2019), Carrilho (2007), Rocha e Oliveira (2017), Castro (2014) e Lauxen *et al.*, (2014); 2) gênero apoiando-se em Bueno *et al.* (1993), Tilio (2014) e Vianna (2001); 3) trajetórias e narrativas, proposições de Tardif (2002) e Cunha (2019).

A formação de professores se configura como um dos temas mais discutidos no campo educacional. Paulo Freire, por exemplo, nas suas diversas obras, já enfatizava a necessidade de refletir sobre a figura do educador. Atualmente, as pesquisas de Pimenta (2012) no campo do Estágio têm mostrado relevantes problematizações acerca deste campo à formação de professores. Na mesma perspectiva, tem-se os pressupostos de Nóvoa (2017, 2019) no que tange a profissão docente e desenvolvimento da identidade profissional do futuro docente. Carrilho (2007), corrobora apresentando estudo voltado à trajetória de formação de um grupo de professores formadores. Tilio (2014), Bueno *et al.*, (1993) e Lauxen (2017), por sua vez, pautam a discussão sobre gênero, trazem, respectivamente, uma revisão bibliográfica das teorias de gênero, um diálogo entre relatos autobiográficos, docência e gênero, e a noção de gênero da docência.

Através destes pilares teóricos, este estudo propõe-se a realizar investigação voltada predominantemente a trajetória formativa e prática de professoras do ensino superior. Para tanto, parte da seguinte problemática:

- Durante a formação: quais são os desafios enfrentados por mulheres a partir do processo de formação docente na universidade até o exercício prático da profissão?

- Pós-formação: de que forma a problemática de gênero, somada aos empecilhos sociais, afetam a trajetória das professoras na pós-graduação?

Compreende-se neste trabalho, que os diferentes tipos de papéis sociais assumidos pelas mulheres e a consequente sobrecarga de atividade, na maioria das vezes, sem rede de apoio, impacta no seu processo de formação docente e na sua prática cotidiana. Desse modo, propõe-se pesquisar o objeto de estudo visando identificar a sustentabilidade de tal hipótese apontada. A motivação para realização da presente pesquisa emerge de três interesses: pessoal da autora, mulher, rumo ao contexto do exercício docente; acadêmico, uma vez que ainda é escasso o quantitativo de trabalhos sobre o tema, assim, este trabalho pode representar o fomento à novas pesquisas sobre o assunto, buscando-se os nexos entre as categorias selecionadas; e social, no sentido de que a produção pode colaborar para repensar processos relacionados a assistência estudantil nos cursos de graduação e pós-graduação, sobre o papel da mulher na sociedade e sobre relação entre as duas questões, podendo impulsionar mudanças no cenário.

Traz-se, portanto, como objetivo geral: investigar a trajetória e os desafios de professoras que atuam nos cursos de licenciatura do IFCE, no que se refere ao seu processo de formação acadêmica e as reverberações na prática docente. Para tanto, organiza-se a discussão a partir da apresentação de três pontos: o magistério, acionando os processos de formação docente e seus desdobramentos; as relações de gênero segundo a perspectiva da mulher inserida no contexto educacional e social; e as narrativas.

O magistério e as relações de gênero

As pesquisas sobre formação de professores foram fomentadas ao longo dos anos pela demanda de repensar os parâmetros associados ao tema. Aspectos como valorização do magistério, desenvolvimento profissional docente, identidade docente, formação inicial e formação continuada se tornaram foco de estudos e revisões bibliográficas. Posto que a carência se concentrava na necessidade de inserir a organização da escola, as políticas educacionais e a qualidade dos cursos de licenciatura no centro das discussões da pesquisa científica.

É no campo da universidade que o docente constrói sua formação profissional de forma sistematizada, que colaboram significativamente para o desenho da identidade docente do profissional, isto é, não basta que os cursos de formação de professores sejam pensados no âmbito dos saberes específicos da área. É preciso que caminhem no sentido oferecer as possibilidades necessárias para que, a partir das diversas experiências, o sujeito em formação elabore suas concepções de educação. Nóvoa (2017; 2019) convida a reconstruir concepções impregnadas muitas vezes de “achismos” senão de preconceitos, haja vista que a figura do professor recebe avaliações depreciativas e tem sua formação historicamente centrada na perspectiva apenas de saberes disciplinares.

O autor propõe que a universidade seja estruturada no tripé: universidade, escola e professores e defende a transformação da formação profissional docente através do diálogo entre as três esferas. No século XXI, já não há espaço para discussões de divisão de papéis e responsabilidades da universidade e do professor, respectivamente, é preciso pensar nesses elementos como complementares e responsáveis por esse processo. Assim como a formação con-

tinuada, interpretada pelo teórico como aquela que acontece no ambiente em que o docente atua (NÓVOA, 2019). A metamorfose é um processo constante e deve acontecer nas instituições de formação de professores, especificamente nos cursos de licenciaturas, e nas escolas, estas por sua vez revisando seu papel na formação continuada.

Quanto ao processo de formação docente nas universidades, Nóvoa (2017) e Castro (2014) concordam que o espaço de formação deve ultrapassar a sistematicidade dos cursos de licenciatura e propiciar um ambiente híbrido de formação emancipatória ao educador frente a posição na sociedade e a prática pedagógica. Assim, Nóvoa (2017, p. 11) se refere a esse espaço como “casa comum da formação e da profissão” no qual estão imbricados sujeitos de instituições sociais diversas. Na mesma ótica, Castro (2014, p. 36) reforça a citação anterior ao dizer que “o futuro professor deveria ter sua formação como espaço para refletir sobre suas crenças, seus valores, ideologias e tomar posição frente à diversidade cultural e de gênero”. Assim, observa-se que os teóricos apontam a necessidade de se construir um novo ambiente de formação.

Trata-se até aqui do cenário geral da formação docente, mas se faz necessário, adentrar-se nas reflexões de Castro (2014), que enfatiza a ação de refletir sobre aspectos além dos profissionais, fato que contextualiza o cerne dessa pesquisa, pois a partir da reflexão de sua trajetória, é que o docente rememora suas convicções e reafirma a profissão docente, sobretudo as mulheres que têm sua formação atravessada pelas questões de gênero. Vianna (2001) contribui significativamente para as discussões ao pautar a percepção da presença do feminino no magistério. Para a autora, as relações de gênero não se restringem somente a delimitação anatômica de homens e mulheres, mas sobretudo da ruptura cultural da distinção entre ambos, portanto, o intuito

desta pesquisa ao discorrer sobre gênero na pesquisa científica, é possibilitar condições para consolidar essa mudança, assim como sinaliza a autora mencionada: “a busca seria por superar o determinismo biológico, o qual, baseado apenas nas diferenças de sexo e reforçado por argumentações provenientes da medicina e das ciências biológicas, tenta justificar a caracterização de mulheres e homens como seres qualitativamente distintos” (VIANNA, 2001, p. 09).

Por isso, no cerne da investigação científica, traz-se neste estudo, a discussão teórica das relações de gênero, visando a intersecção de pontos dialógicos referentes a relação entre espaço de formação docente e as implicações de gênero, pois desta forma tem-se uma visão panorâmica do objeto estudado. Nóvoa (2019) trata ainda da identidade docente enquanto elemento preponderante na carreira docente a partir da reflexão crítica de experiências motivadoras à docência. Além disso, amplia à dialogicidade entre identidade docente e as mudanças necessárias no ambiente de formação de professores, diante da heterogeneidade dos sujeitos em função do tempo e a própria demanda da universidade em relação ao mesmo parâmetro. O teórico destaca também a expansão da formação docente cujo um dos frutos é uma produção científica significativa (NÓVOA, 2017). Carrilho (2007) discute em sua tese a formação docente através de memoriais de formação, do qual destaca-se a parte que reforça o potencial do curso de formação inicial para preparar o futuro docente para a realidade educacional que está a sua frente, contribuindo para que seja um ativista em sua profissão: “nesse sentido, considera-se que o cerne da questão não é o local da formação, mas sim a necessidade de que o curso oferecido forneça ao estudante as condições para que ele possa romper com visões tradicionais de políticas e práticas [...]” (CARRILHO, 2007, p. 63). Carrilho (2007) dialoga com Nóvoa (2017, 2019) ao passo que põe em relevo a noção

do professor formador, isto é, aquele que forma outros ao tempo que também é formado, e isso foi realizado por meio do instrumento denominado memorial de formação.

A partir da discussão da formação docente, estende-se o olhar às noções de gênero e feminização do magistério. Na educação, a situação tem se modificado quando da realização de estudos voltados a relação entre esse tema e outros como docência e memória, no sentido de conjunto de lembranças que constitui um indivíduo. É neste tripé que Bueno *et al.*, (1993) desenvolvem pesquisa pautada principalmente na análise de fundamentos teóricos da formação de professores relacionados a questões tradicionais ligadas aos estudos de gênero. Segundo a noção de gênero Bueno *et al.* (1993)

[...] ao analisarmos a profissão magistério, maciçamente composta por mulheres, não poderemos ignorar que há algo mais que uma coincidência e que há um significado mais amplo e complexo, oculto para umas, não muito claro para outras, nesta condição de ser mulher e de ser professora (BUENO, 1993, p. 311-12).

No exercício da profissão do magistério existe o que se pode nomear “visão feminizante do mundo”, ou seja, um modo peculiar de enxergar, de conceber o mundo e suas relações, que é produto da interiorização e da consolidação [...] de valores, hábitos, crenças, modos de pensar e de ser, a que cada mulher está sujeita (BUENO, 1993, p. 312). As autoras concentram suas análises na percepção de como as mulheres, de acordo com seu gênero, são enquadradas na realidade da educação, percebendo que a crítica a feminização do magistério perdura de outras décadas, de modo que, são os saberes, os hábitos e de modo geral a cultura em que essas mulheres foram educadas que podem determinar sua “vocação” à docência. Tilio (2014, s.p.) discorre sobre o conceito de gênero associando à um:

[...] conjunto dos sentidos dinâmicos (não biologicamente determinados) construídos nas relações de poder que sustentam as relações entre homens e mulheres. [...] O gênero não seria a diferença sexual, mas sim as representações e as relações (de poder) produzidas a partir da constatável diferença sexual e, portanto, passíveis de alteração.

Corroborando com essa questão e aprofundando a discussão de feminização do magistério, Castro (2014) explica que a docência, em determinados momentos da história, tem sido encarada como sinal de ascensão social e soberania masculina, mas a depreciação da mesma ocorre paralelamente ao estopim da industrialização. A inserção da mulher na docência se deu por substituição da mão-de-obra masculina. O acesso a formação para exercer a profissão foi perpassado por desprestígio e indiferença. Rocha e Oliveira (2017, p. 03) contribuem acrescentando que “geralmente, as escolas normais ofereciam de dois a três anos de curso de nível inferior ao secundário, quase sempre oferecida a rapazes e mais tarde às mulheres”. Castro (2014) destaca que desse ponto em diante, esbarra-se na problemática de atribuir à docência traços femininos justificados pelo “jeito cuidadoso” que as mulheres demonstram em suas atividades domésticas, daí ser “desnecessário” formá-las plenamente ao exercício docente, tida suas habilidades inatas. Lauxen (2017) também destaca que as mulheres eram direcionadas ao magistério não pela sua capacidade intelectual, mas pela característica de delicadeza, o que reafirma também o desprezo a profissão docente, pois se o profissional é desprovido de boa formação também sua prática docente estará repleta de práticas ineficientes. Além de reduzir o comportamento da mulher às características socialmente aceitas para o gênero.

Acredita-se que o processo de compreensão do magistério paralelo às relações de gênero se dá, para as pro-

fessoras, a partir das reflexões que elas tecem sobre si, por isso, para compreender o fenômeno abordado neste estudo, faz-se necessário discutir sobre as narrativas de si como instrumento de pesquisa e formação docente. Tardif (2002) e Cunha (2019) discorrem sobre o texto autobiográfico como ferramenta de pesquisa e conhecimento do sujeito. Segundo os autores, a ação de narrar não somente expõe suas memórias e experiências, mas também relata suas convicções construídas na caminhada marcada por vivências diversas.

Contribuindo com a reflexão, Tardif (2002) propõe um olhar atento às narrativas como forma de conhecer o professor para além da prática pedagógica, portanto, o docente não deve ser encarado somente como mediador em sala de aula, tampouco como aplicador dos conhecimentos prescritos nos livros didáticos, além disso, ser definido por mecanismos sociais. O autor defende que:

[...] para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores. [...] nessa perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores” (TARDIF, 2002, p. 115).

As narrativas podem, a *priori*, se configurar apenas como simples retrato da memória individual, entretanto, nelas também são espelhados fragmentos da memória coletiva da qual este sujeito partilha juntamente com seus semelhantes. Tem-se uma transposição de memórias pessoais, escolares e profissional. É a voz dos docentes como veículo da subjetividade, ou seja, através da qual eles trazem seus relatos e metáforas pessoais (TARDIF, 2002). A prática docente é permeada pelos saberes trazidos de outras circunstâncias e tem, portanto, raízes em sua história de vida.

Neste cenário, concorda-se neste trabalho com as ideias do teórico supracitado ao tempo que se adentra nas colocações de Cunha (2019). Na maioria das vezes, quando se discorre sobre alternativas pedagógicas, normalmente direciona-se a visão para as metodologias ativas, para o desenvolvimento de estratégias voltadas a alguma necessidade específica da turma identificada pelo professor. Contudo, Cunha (2019) inova ao trazer as narrativas como alternativa pedagógica tanto no ensino como na pesquisa científica, compreendendo que as narrativas podem levar as pessoas a repensar a si próprias e aos outros, pois ao narrar, há consequentemente, um distanciamento do fato narrado, e esse exercício “pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória” (CUNHA, 2019, p. 188). Isso é possível porque a medida que suas memórias são acessadas imediatamente os contextos no quais elas foram vividas também emergem no discurso.

A narrativa propicia reflexão crítica sobre si, e por meio deste instrumento, o docente é levado a uma compreensão de sua realidade bem como de sua própria trajetória. O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço (CUNHA, 2019, p.189), e essa experiência de narrar oralmente ou pela escrita se configura como terapia condicionante ao crescimento pessoal e profissional. O primeiro, pelo fato de refletir sobre si mesmo e se auto examinar, se despindo dos títulos acadêmicos e se vendo então em sua condição natural de ser humano, identificando os fatores que influenciaram a escolha pela carreira profissional exercida atualmente; o segundo, pela retrospectiva de toda a trajetória de vida permeada de aprendizados substanciais a prática docente.

Para compreender como estas questões se interlaçam na prática, apresenta-se a seguir, os procedimentos metodológicos adotados para realização da pesquisa e análise dos achados.

Metodologia

A pesquisa científica parte da sistematização dos procedimentos metodológicos que condicionam o desenvolvimento do estudo pretendido. A pesquisa se classifica como um estudo transversal exploratório descritivo com abordagem qualitativa.

Quanto ao público-alvo, a pesquisa contou com professoras do sexo feminino atuantes nos cursos de Ensino Superior da rede federal de ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *Campus* Tianguá (IFCE). Uma professora de cada curso de graduação ofertado no *Campus*: Bacharelado em Ciência da Computação, Licenciatura em Letras Português/Inglês e Licenciatura em Física. A seleção dessa amostra se deve ao tempo necessário para coleta, análise e a complexidade associada a sistematização, de modo que a amostra foi pensada conforme o instrumento de coleta de dados adotado, a entrevista-semiestruturada, da qual extraiu-se o conteúdo das narrativas.

Considerando-se a situação de pandemia, que inviabilizou o contato presencial com as entrevistadas, a delimitação do cenário da pesquisa se deu em ambiente virtual através da plataforma digital *Google Meet*. Em seguida, as narrativas foram transcritas a partir da chave de transcrição, proposta por Lucchesi (s/d) no cenário do Projeto Vertentes do Português Popular do Estado da Bahia, da Universidade Federal da Bahia. Essa chave está estruturada de maneira objetiva e faculta ao pesquisador a aplicação de todos ou apenas alguns recursos da transcrição. Posteriormente, os

dados foram arquivados para análise, ressalta-se ainda que somente a pesquisadora e a orientadora manipularam os dados coletados.

As narrativas das participantes da pesquisa foram analisadas conforme o procedimento de análise de conteúdo (BARDIN, 1997, p.42) definido pela autora como [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando 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”. Assim, de acordo com a metodologia, após a transcrição as falas foram organizadas, codificadas, categorizadas e discutidas. A partir do conteúdo das narrativas, retornou-se ao referencial teórico de modo a estabelecer as devidas relações.

Resultados e Discussões

A trajetória de professoras do Ensino Superior se faz a partir do percurso acadêmico somado às experiências pessoais que contribuem para a constituição do profissional docente, lançando um olhar singular sobre as vivências formativas das professoras entrevistadas. A critério de preservação da identidade das docentes participantes do estudo, estas foram identificadas a partir dos seguintes pseudônimos: Rachel de Queiroz, Marie Curie e Katherine Johnson, docentes dos cursos de Licenciatura em Letras, Física e Ciências da Computação, respectivamente. A entrevista partiu de quatro temáticas: 1) Questões de perfil; 2) Trajetória na universidade: acesso e permanência; 3) Formação continuada e 4) Prática docente.

Quanto as questões de perfil, analisa-se as narrativas sob a ótica de duas categorias: a primeira trata das motiva-

ções à docência; e a segunda, docência no Ensino Superior. Ao retratar a trajetória acadêmica das professoras, busca-se debater, a partir de duas categorias: trajetória acadêmica e feminização do magistério.

Em relação a formação continuada, categorizou-se as seguintes dimensões: a perspectiva da organização pessoal para continuidade dos estudos e o impacto da ausência ou presença de professoras mulheres durante a graduação. No que se refere a prática das professoras, filtrou-se os trechos ou unidades de registros que mais substanciam falar do reconhecimento da singularidade da mulher e da visão sobre o ambiente de trabalho. O percurso de todas é permeado pela conciliação da formação docente com diversas outras demandas pessoais, seja a maternidade, o trabalho ou outros papéis assumidos. No que tange a escolha pela docência, a professora Rachel de Queiroz difere das demais entrevistadas; para ela, a escolha foi consecutiva a saída do ensino médio e suas motivações partiram de vivências pessoais com atividades de leitura e escrita.

Marie Curie e Katherine Johnson despertaram para a docência por meio das experiências no mercado de trabalho. Ambas são oriundas de curso de bacharelados que por sua característica não predispõe formação pedagógica, no entanto, buscaram formação acadêmica na área de ensino posteriormente, a primeira em curso de licenciatura e a segunda ingressou no mestrado.

Em relação a trajetória formativa e profissional até à chegada na docência no Ensino Superior, observou-se que a professora Rachel de Queiroz apresentou um processo formativo atravessado por questões de ordem pessoal. A docente precisou solicitar afastamento durante sua graduação em função da maternidade, o que afetou a conclusão do curso no tempo esperado. As professoras Rachel de Queiroz e Marie Curie iniciaram sua atuação na educação básica com

regime de 40 horas semanais e tendo que conciliar estudo, o trabalho profissional e os cuidados domésticos e maternos. A professora Katherine Johnson iniciou suas atividades docentes já no Ensino Superior, quando reafirmou o interesse pela docência. As realidades das três professoras se distanciam no que se refere aos papéis sociais assumidos, uma vez que no caso da terceira, foi possível contar com dedicação exclusiva no processo de formação.

A mulher exerce dupla jornada, em prol de atingir estabilidade educacional e financeira e, para isso, se submete a situações de exaustão física e psicológica diante das necessidades da família, uma vez que a ela são atribuídos o cuidado, a paciência, a abnegação e o afeto (CARRILHO, 2007). De modo geral, as professoras entrevistadas proferiram narrativas de si que levam a compreender como se construiu o seu perfil docente, além de gerar oportunidades discursivas no que se refere a forma como se estabelece a relação gênero e docência no local onde atuam profissionalmente atualmente.

No que concerne à acessibilidade a universidade, os relatos se configuram de forma semelhante: concordam que a condição econômica de suas respectivas famílias supriu suas necessidades pré-universidade, realidade que se estendeu no caso de Katherine Johnson durante toda a graduação. Em relação a assistência estudantil, às discentes-mães, destacaram ausência de política dessa natureza em suas respectivas experiências. É alarmante observar a trajetória das professoras Rachel de Queiroz e Marie Curie na perspectiva da assistência as discentes-mães, uma vez que não tiveram a oportunidade de contar com apoio e assistência que possibilitassem a sua permanência nos cursos, fato que dificultou o processo formativo. Isso desencadeou diversas lacunas e desafios na vida de ambas como também de tantas outras graduandas que partilhavam da mesma realidade.

Por conseguinte, a percepção das professoras entrevistadas acerca da formação continuada mostra os empecilhos condicionados a mulher no quesito da complexidade de acessar a pós-graduação ou senão cursá-la plenamente. Em relação a organização pessoal, para conseguir continuar seus estudos, Rachel de Queiroz revelou que era necessário articular a logística do sacrifício na qual “mobilizava era o *redbull* para me sustentar durante as madrugadas”. Isso era necessário porque o único momento em que a professora podia se dedicar aos estudos era quando as demais atividades domésticas estavam concluídas e os filhos dormindo. Para Marie Curie, que também enfrentou essa dificuldade, isso afeta a saúde da mulher drasticamente e que o fato da sociedade naturalizar essas práticas é preocupante e se revela assustada com a “cultura do sacrifício”: “porque a gente vai só vivendo o dia a dia e às vezes a gente não percebe, né? Fica algo tão natural [...] e não é para ser uma rotina”, ou seja, a mulher precisa sim ocupar seu espaço, mas as condições as quais ela é submetida extrapolam suas limitações biológicas.

No caso da professora Katherine Johnson, o acesso ao Ensino Superior e a continuidade dos estudos, pautaram-se em um movimento mais contínuo, uma vez que contou com suporte familiar e ainda não vivenciava a maternidade. No entanto, a busca pelo mestrado também ocorreu em resposta a necessidade de buscar melhor posição no mercado de trabalho diante da presença minoritária de mulheres atuantes na área de tecnologia, se configurando como outro tipo de desafio imposto às mulheres. Sobre o impacto da ausência ou presença de professoras mulheres durante a graduação, as professoras destacam o impacto positivo da presença, principalmente, nas áreas exatas e tecnológicas, onde essa participação ainda é reduzida. Isso reforça a necessidade de haver modelos profissionais femininos para potencializar a formação das mulheres, sobretudo em cursos majoritariamente masculinos.

Em relação a como as professoras entrevistadas têm se percebido enquanto mulher no contexto da docência, as narrativas das professoras Rachel de Queiroz e Marie Curie abrangem a dimensão da singularidade feminina, no que se refere ao respeito a subjetividade e particularidades biológicas da mulher, a ausência disso desencadeia diversos embates prejudiciais a mulher ao se sentir excluída embora constituinte do grupo, como também reprime a reivindicação por melhorias. E sobre o paralelo singularidade *versus* ambiente de trabalho, a professora Katherine Johnson destaca “digo que não são dificuldades propositais, são dificuldades culturais mesmo”, que aciona a urgente demanda de repensar a cultura que tem se perpetuado nas diversas instituições da sociedade, não estando a universidade isenta de tal revisão, com isso, se trata de oferecer a mulher um espaço que contemple suas necessidades específicas.

Nesse contexto e em diálogo com sua trajetória, a professora Rachel de Queiroz, escolheu inserir-se em um projeto chamado *Parent in Science*, movimento cujo objetivo é estimular a discussão sobre a maternidade (e paternidade) no cenário científico brasileiro. O projeto põe em relevo no contexto da pesquisa, o impacto dos filhos na trajetória científica de mulheres e homens no Brasil (NOSSO PROJETO, s/d). O movimento conquistou, em abril de 2021, a inserção do campo licença-maternidade no Currículo Lattes, após uma longa luta pela causa.

Na mesma vertente em prol da luta de gênero, a professora Katherine Johnson destaca o Projeto Lua, desenvolvimento no Instituto Federal do Ceará, *Campus* Tianguá, que trabalha em prol do fomento ao acesso e permanência das alunas ingressas no curso de Ciência da Computação. Essa atividade contribui significativamente para a desconstrução de paradigmas culturais referentes a atuação da mulher na área de tecnologia. Ademais, as perspectivas das profes-

ras corroboram ao apoio e fomento a ações que priorizem as questões de gênero na ciência, deste modo, contribuem expressivamente para a causa em questão. Além disso, conforme notado no discurso das professoras, há desejo acentuado de mudanças e transformações nas questões de gêneros imbricados na trajetória de mulheres docentes. E suas falas conversam com as duas ações acima desenvolvidas em âmbito nacional e local, respectivamente.

Considerações finais

Os resultados da pesquisa possibilitam revisar a estrutura política de assistência as discentes-mães, visando ampliar não somente a parte financeira, mas também do ponto de vista da infraestrutura, a formação docente, os cursos de pós-graduação que atendam a singularidade da mulher e fomentem a democratização e equidade às discentes-mães. Além disso, gera substrato a desconstrução de aspectos culturais inerentes ao ambiente de trabalho para viabilidade de acolhimento, respeito e reconhecimento da condição de gênero conferida à mulher.

Diante disso, verifica-se que as hipóteses traçadas compactuam aos resultados obtidos, de modo que percebe-se as nuances e peculiaridades da situação da mulher na docência, é nítido que o espaço é o mesmo, mas as condições são distintas para homens e mulheres, conforme foi enfatizado pela professora Rachel de Queiroz e reforçado pelas afirmações das professoras Marie Curie e Katherine Johnson nas quatro temáticas que nortearam o desenvolvimento da pesquisa: das questões de perfil, trajetória na universidade: acesso e permanência, formação continuada e prática docente. No mais, acredita-se que esta pesquisa pode fomentar o desdobramento de outros estudos na mesma tentativa de elucidar a questão da mulher na docência.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BUENO, B. O.; SOUSA, C. P.; CATANI, D. B.; SOUZA, M. C. C. C. Docência, memória e gênero: Estudos alternativos sobre a formação de professores. **Psicologia USP**, São Paulo, n. 4, p.299-318, 1993.

CARRILHO, M. F. P. Tornar-se professores formadores pela experiência formadora: vivências e escrita de si. **Tese (Doutorado em Educação)**– Universidade Federal do Rio Grande do Norte. UFRN: Natal, 2007.

CASTRO, F. F. O giz cor-de-rosa e as questões de gênero: os desafios de professores frente à feminização do magistério. **Dissertação (mestrado em Educação)** – Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

CUNHA, M. I. CONTA-ME AGORA: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **R. Fac. Educ**, São Paulo, v.23, n.1/2, p.185-195, jan./dez. 1997. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59596/62695> Acesso em: 09 jun. 2020.

DOIS ANOS e meio esperando por essa notícia! Mas conseguimos!!!!. **Parent in Science**. [s/l], 06 abr. 2021. Instagram: @parentinscience. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CNVjSwJJy95/>. Acesso em: 06 abr. 2021.

GERHARDT, T.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/ UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/ UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Resolução nº 14, de 18 de fevereiro de 2019**. Aprova o Regulamento de Concessão de Auxílios Estudantis no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. [s/l], 2019. Disponível em: <https://ifce>.

edu.br/espaco-estudante/assistencia-estudantil/arquivos/resolucao-no-14-de-18-de-fevereiro-de-2019-1.pdf/view. Acesso em: 17 mai. 2021.

LAUXEN, S. L. ALVES, C. R. S. T.; CONTRI, A. M.; SINIGLIA, B.; PUGLIA, M. B.; HERTHAL, V. M. **O Ensino Superior e a Profissão de Professora**: os desafios da mulher no século XXI. 2017. Disponível em: <https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/12/28-O-ensino-superior-e-a-profissao-de-professora.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2021.

LUCCHESI, D. **Chave de transcrição**. Projeto Vertentes do Português Popular do Estado da Bahia, UFBA: s/d.

MATERNIDADE no Lattes. **Parent in Science**. [s/l], 08 abr. 2021. Instagram: @parentinscience. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CNckLzjprTD/>. Acesso em: 10 mai. 2021.

MENDES, R. M.; MISKULIN, R. G. S. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**. v.47 n.165 p.1044-1066 jul./set. 2017.

NOSSO PROJETO. **Projeto Lua**. [s/d]. Disponível em: <https://www.parentinscience.com/sobre-o-parent-in-science>. Acesso em: 10 abr. 2021.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p. 1106-1133 out/dez, 2017.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico /,. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROJETO LUA. **Projeto Lua**. [s/d]. Disponível em: <https://projeto.lua.ifce.edu.br/sobre-o-projeto/>. Acesso em: 26 abr, 2021.

ROCHA, A.; OLIVEIRA, M. M. C. A feminização e a docência: uma reflexão com base nas pesquisas em educação a partir

do século XXI no Brasil. **Olhares & Trilhas** | Uberlândia | vol. 19, n. 1 | jan./jun. 2017 ISSN 1983-3857.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. – 23.ed. ver. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 112-128.

TILIO, R. Teorias de gênero: principais contribuições teóricas oferecidas pelas perspectivas contemporâneas. **Gênero**, Niterói, v.14, n.2, p.125-148, 1.sem, 2014.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos PAGU**, Campinas, SP, n. 17/18, p.81-103, 2002.

A amorosidade na educação infantil: reflexões sobre a formação docente e a práxis educativa

*Euricélia Kelvia Rocha Querino
Sandra Maria Gadelha de Carvalho*

Introdução

Esse artigo apresenta as reflexões que foram desenvolvidas na monografia “Amorosidade na infância: reflexões sobre formação docente e a práxis educativa no município de Jaguaruana – CE”, apresentada, em 2020, como Trabalho final no Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFI-DAM), da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

O interesse em desenvolver essa pesquisa sobre a temática da amorosidade na práxis docente na educação infantil, se deve ao fato de que uma das autoras, ainda como graduanda, foi muito estimulada por alguns professores/as a desenvolver uma educação libertadora e amorosa. Todavia, ao realizar o estágio curricular, quase sempre percebia que as emoções e a amorosidade não eram levadas em consideração no ambiente escolar. Preponderava a transmissão dos conteúdos com o objetivo de que todas as crianças aprendessem ao mesmo tempo, não se considerando os aspectos distintos da vida de cada criança.

Veza que a criança deve ser vista em todos os seus aspectos, para que ocorra uma aprendizagem de qualidade e não se focalizar a docência apenas na aprendizagem de conteúdo, o estágio como prática educativa, estimulou a buscar

novas dinâmicas na relação com as crianças considerando a amorosidade como elemento fundamental na práxis da docência. Ao refletir sobre essas vivências e as teorias estudadas na graduação, foi definido entre a orientanda e a professora orientadora, a temática das relações afetivas na docência como tema para esta investigação, despertando-se o interesse em compreender a questão central dessa pesquisa: como a amorosidade do professor influencia no desenvolvimento e aprendizado das crianças na Educação Infantil?

Na busca por responder a essa questão, definiu-se como objetivo geral, refletir sobre a concepção da amorosidade em Paulo Freire como princípio fundamental na docência da Educação Infantil. Por sua vez, como objetivos específicos, estabelecemos: identificar, na teoria educativa de Paulo Freire, o significado da categoria amorosidade voltada à educação infantil e apresentar elementos da práxis da docência que contribuam para pensar como a amorosidade contribui com o desenvolvimento infantil.

Acerca da metodologia, a pesquisa apresenta-se de cunho qualitativa, tomando como princípio dissertativo o processo analítico de uma experiência pessoal vivenciada no estágio, por uma graduanda do Curso de Pedagogia. Portanto, com registros escritos sobre essa vivência, cuja referência se dará na perspectiva de estabelecer uma reflexão da práxis docente, tendo como central a relação de amorosidade entre professores e crianças. A categoria central de nossa investigação, a amorosidade, fundamenta-se na Pedagogia de Paulo Freire (1987, 1986, 2002, 2003), tendo como referencial teórico para fundamentação da pesquisa, autores que abordam a temática, como Andreola (2000), Lima (2001), Oliveira (1989), Wallon (2007), Pio; Carvalho; Mendes (2007), dentre outros.

O ambiente da pesquisa é a Escola de Ensino Fundamental “Dr. José Simões Filho”, localizada na comunidade

de Lagoa Vermelha, no município de Jaguaruana – CE, onde a graduanda realizou sua prática docente pelo período de um ano letivo, tomando como objeto de estudo a metodologia de ensino com amorosidade, proposta por Paulo Freire, adotada no projeto pedagógico para a sala de Educação Infantil, no ano de 2018, de modo que o relato dessa experiência é a base para as reflexões da pesquisa.

No presente artigo, a exposição das análises se inicia com o foco na compreensão da categoria amorosidade em Paulo Freire e suas repercussões na relação educador e educando. Num segundo momento, se reflete sobre a amorosidade na práxis docente da educação infantil, realizada na perspectiva crítica e humanizadora, encaminhando-se para as sínteses conclusivas.

Amorosidade como princípio da docência

A Pedagogia Freireana apresenta a amorosidade como elemento estruturante na relação entre estudante e professor (FREIRE, 1987). Porém, o parâmetro elencado para a compreensão dessa dimensão sócioafetiva principia pela capacidade do professor estabelecer com seus alunos o diálogo aberto, propiciando, por meio da interação, uma relação de confiança e de credibilidade, em que os discentes podem perceber no docente um ser de igual dimensão, despertando o desejo de interagir, de conversar e de confidenciar seus sonhos e suas alegrias.

Tal relação acontece por meio de estímulos entre alunos e professores, num ambiente de interação e de integração de saberes, construídos pelas vivências dos sujeitos, em que cada indivíduo contribui com suas experiências de vida, suas compreensões sobre os espaços sociais, culturais, os acontecimentos domésticos e comunitários. As conversas entre alunos e professores, numa relação dialogal e dialéti-

ca, cria uma análise crítica das realidades em que se inserem as crianças. Embora a amorosidade seja um sentimento extremamente subjetivo, é por meio dela que a relação entre professor e alunos podem acontecer de forma mais intensa, eficaz, produtiva e prazerosa. Expressa Freire (1996) que:

É na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnosiológica (FREIRE, 1996, p. 11).

Freire (1996) atenta para o respeito à dignidade e autonomia do educando. Todavia é importante ressaltar que o professor, ao adotar o campo atitudinal da amorosidade em sua postura docente, não passa a ser “bonzinho”, “que tudo permite”, “que aceita tudo como natural”. Ao contrário, o ato de amar consiste em dar atenção, de primar pelo bem-estar de todos e, sobretudo, de educar. E para educar exige-se disciplina, organização, respeito mútuo. O conceito de amorosidade é uma construção de Paulo Freire, a fim de refletirmos a dinâmica dos relacionamentos no ambiente social-educacional, na perspectiva de que o sujeito reflita, não só sobre sua prática pedagógica, mas também a sua forma de se relacionar consigo e com os outros que estão em seu ambiente. Segundo Amorim e Calloni (2017, p. 384),

A amorosidade é esse doar-se para outrem, ouvi-lo, senti-lo em toda sua existencialidade, como pessoa, como gente, como um semelhante que ama, odeia, despreza, sofre, crê, duvida, se dilacera, se rebela e se acomoda, enfim, como o outro que em mim ressoa objetiva e subjetivamente dada a mesma condição humana e que, tal como eu, é um ser de razão e de paixão.

Observa-se nesse contexto, que o sentido dado a amorosidade pressupõe uma entrega existencial da pessoa para com a outra, numa proporção de amor fraterno, amor ágape, pois se reporta ao compartilhamento, embora esse sentimento seja carregado de subjetividade nos fala do respeito mútuo, da escuta amorosa, que se concretiza com a presença do outro. Contudo, evidencia-se a possibilidade de unilateralidade do sentimento, ou seja, uma entrega que, muitas vezes, não há reciprocidade.

Nesse sentido, Amorim e Calloni (2017, p. 384) ressaltam que “o mundo, para Freire, é também o mundo das nossas intencionalidades, o mundo como consciência de mundo, de existencialidade, de demonstração amorosa”. O sentido apresentado à expressão amorosidade destaca um aspecto que é a consciência dentro do campo racional do sentimento, dentro de um campo que transcende o ato de amar o próximo, e converge com a expressão de amar o mundo, pois

a amorosidade logra existir não somente entre os diferentes gêneros humanos e não humanos, mas como princípio universal de atração entre os fenômenos e seres existentes, ainda que disso, eventualmente, não tenhamos consciência (AMORIM; CALLONI, 2017, p. 384).

A amorosidade precede de uma vivência em que a pessoa estabelece um diálogo, principiando uma aproximação, uma interação, uma vivência para com o outro, na perspectiva de estabelecer uma relação de troca de experiências. Esses elementos são “indispensáveis para que ocorra, no processo educativo, ‘o encontro amoroso’ entre os homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (NASCIMENTO; AZEVEDO; GHIGGI, 2013, p. 2). A amorosidade é enteida como um elemento diferencia-

dor no processo educativo, pois ela possibilita instituir uma relação de afeto entre os atores que compõem o cenário escolar. Conforme destaca Nascimento; Azevedo; Ghiggi (2013, p. 3),

Na educação, a amorosidade se materializa no estabelecimento de relações de ensino e de aprendizagem dialógicas e respeitosas, onde a construção de conhecimentos e a inserção crítica na cultura se conectam com a vivência de valores e com o acolhimento do outro, aliando os processos de humanização e de desenvolvimento cognitivo.

É importante ressaltar que o sentido de uma prática docente, tomando como elemento a amorosidade, não consiste em uma prática com permissividade, sem regras, onde o aluno faz tudo que quer, e o docente, por ser amoroso, aceita tudo. Ao contrário,

A seriedade e o rigor estão implícitos na prática pedagógica baseada na amorosidade e no diálogo, posto que, dialogar e demonstrar amor pelos estudantes não significa infantizar ou docilizar a educação, nem assumir o papel de 'bonzinho'. O professor que assume seu amor pelo mundo e pelos educandos, o demonstra por meio da seriedade no planejamento de suas aulas, da busca constante de práticas que promovam a aprendizagem, do estabelecimento de vínculos afetivos saudáveis, em que todos se sintam acolhidos e, portanto, convidados a se expressar (NASCIMENTO; AZEVEDO; GHIGGI, 2013, p. 3).

O desenvolvimento do trabalho em sala de aula, prescinde o planejamento, a seriedade na promoção da aprendizagem, e deve acontecer a partir da dimensão da afetividade, da amorosidade, como aspecto positivo, motivador e integrador da prática docente, dentro de um espaço de diálogo, de troca afetiva, em que discentes e docentes criem um ambiente de confiança, facilitando a apropriação dos conheci-

mentos no processo de ensino-aprendizagem. Para Freire (1986), a pedagogia começa pelo diálogo, pela comunicação, por uma nova relação humana que possibilita ao próprio povo a elaboração de uma consciência crítica do mundo em que vive. E o que é o diálogo? Na obra *Educação como prática da liberdade*, Freire (1986) menciona que o diálogo:

É uma relação horizontal de A com B. [...] Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então a simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1986, p.107).

De acordo com Freire (1987, p. 79), a “educação é um ato de amor”, desencadeado nas relações entre educando e educador, fundamentado no diálogo, no poder de perceber a necessidade de reciprocidade, de partilha de saberes e culturas, e de entendimento um do outro. O autor considera que a amorosidade se materializa no estabelecimento de relações de ensino e de aprendizagem dialógicas, baseadas no respeito. Esse vínculo é um horizonte no estabelecimento da afetividade, voltada para o engrandecimento como indivíduo; através do diálogo surge possibilidades infinitas de entendimento, de reflexão e de compreensão do outro. Para Freire (1996):

Essa abertura de querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa, esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo

do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar (FREIRE, 1996, p. 159).

Os vínculos afetivos criados no entorno educacional demarcam uma postura, que em geral contradiz a figura sisuda, fria, distante dos educandos e das educandas. Por outro lado, manter essa postura, não implica de forma linear em ser um (a) melhor professor (a).

Amorosidade como princípio da docência na educação infantil

Na profissão docente, a tarefa de ensinar exige compreensão de realidades existentes, requer estudos científicos, capacidade de pensamento crítico, criatividade e ato de amor. Na obra *Professora sim, tia não*, Freire (1997) menciona que é preciso juntar a humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, com uma outra qualidade, a amorosidade, sem a qual seu trabalho perde o significado: “a amorosidade não deve ser apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar” (FREIRE, 1997, p. 38). A amorosidade deve estabelecer um equilíbrio entre as relações professor e aluno, na formação de quem será um cidadão que se prepara para encarar o mundo. Freire (1996) nos traz a reflexão de que é preciso

Reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (FREIRE, 1996, p.161).

Princípios dessa prática integra-se ao desempenho do processo educativo, desde a educação infantil ao Ensino Superior, voltado para a seriedade, comprometimento e responsabilidade, de potencializar aos estudantes avanços necessários para enfrentar a realidade vivenciada, com capacidade de refletir para alcançar autonomia através da educação. A educação infantil segundo destaca a Lei nº 9.394/96, art. 29, “é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, n.p.).

Nesta etapa, a forma como a criança é tratada influenciará na convivência com o outro, no mundo em que vivem e constroem conhecimentos, na interação social e manifestações de desejos. As instituições de Educação Infantil são os primeiros espaços de educação coletiva, além do contexto familiar, responsável para desempenhar ações de construção de justiça, de espírito solidário, e de uma sociedade mais humana.

Na concepção de Paulo Freire, a educação está contida na afirmação de que os humanos se educam em comunhão, mediados por determinado objeto de conhecimento, partindo de vivências que “Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 79). Para corroborar, Oliveira (1989, p. 31) menciona que,

[...] a educação jamais é uma dádiva, uma doação de uma pessoa que sabe àqueles que não sabem, mas algo que se apresenta como um desafio para educador e educando, um desafio que é a própria realidade composta de situações-problema, de inquietações, de angústias e de aspirações do grupo. Isto constitui a matéria-prima do processo educacional.

Neste sentido, as possibilidades de interdependência entre os indivíduos se complementam na reciprocidade. Na educação, essa realidade é acometida de reflexão crítica coletiva, com base em fundamentos teóricos, mas também tendo como referência a realidade vivenciada pelos educandos e educandas. Essa interrelação entre prática docente, teorias pedagógicas e realidade vivenciada por estudantes e docentes, se abriga na práxis educativa. Em *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987), na exposição de uma educação dialógica, reforça a práxis, algumas vezes adjetivada, como verdadeira. Para tanto, é necessário “que se assuma o desafio da educação como prática de liberdade, ou seja, que se lute pela formação humana voltada para a certificação da liberdade, da humanidade, da capacidade de entender, de transformar e de criar” (CARVALHO; PIO, 2017, p.6). É importante destacar que o homem em suas relações é um ser que transcende pelo amor e se liberta da opressão, da alienação. Freire (1986, p. 48), coloca que

As relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade, considera-se também que a captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um do outro, ou um fato ligado ao outro, é naturalmente crítica, por isso reflexiva.

Essa relação dialoga pela afetividade, é por demais necessária à educação infantil, pelo sentido amoroso na dimensão do exercício docente desenvolvido no ato de educar, na dimensão humana caracterizada pelo comprometimento, e pelo zelo ao educando e seus pares, como prática de liberdade influenciada nas vivências oportunizadas nos espaços de humanização. Para enfatizar sobre o assunto, Aquino (1996, p. 50) destaca que

Os laços afetivos que constituem a interação Professor-Aluno são necessários à aprendizagem e inde-

pendem da definição social do papel escolar, ou mesmo um maior abrigo das teorias pedagógicas, tendo como base o coração da interação Professor-Aluno, isto é, os vínculos cotidianos.

A experiência junto a educação infantil, no estágio de docência de uma das autoras, se inicia sob o signo da crítica à forma distante, sem empatia, sem “os vínculos cotidianos” que algumas vezes, como ela pode constatar, acontecia na relação de professoras com as crianças, embora ainda na educação infantil! Na contramão do cotidiano em sala de professoras premidas “por metas” a executar de um planejamento, por sua vez premido pelos índices de aprendizagem que o Município se impõe alcançar nas avaliações externas, a busca de vínculos ao proporcionar a aprendizagem das crianças, ultrapassou o limite das metas impostar para se alcançar.

As metodologias tiveram como objetivo transversal se voltar para a desconstrução do (pre)conceito estabelecido, para com crianças negras, ou acerca dos papéis de gênero, buscando versar sobre a aceitação outro. Dessa forma, tentou instaurar nas crianças a autonomia de se expressarem, e de trabalhar conforme a realidade delas, deixando-as livres para escolherem objetos de diferentes contextos, se assim fosse suas vontades.

Na Escola de Ensino Fundamental “Dr. José Simões Filho”, cada professora desenvolvia o seu plano de aula, pesquisando músicas, histórias e maneiras de como abordar os assuntos nas aulas, os roteiros que eram enviados pela Secretaria de Educação do Município para ser seguido. Nas aulas, aconteciam contação de histórias, rodas de conversas e de apresentações teatralizadas, incluindo o lúdico na aprendizagem das crianças. Desde a entrada na sala de aula, para cada dia da semana, a acolhida às crianças acontecia de forma diferenciada, como, por exemplo, através da música,

da dança, de brincadeiras, de hinos, de cantigas de roda, estimulando a psicomotricidade de diversas formas.

As famílias das crianças moravam em uma comunidade muito carente, principalmente de espaços e atividades socioculturais para as crianças. Ao conhecer sua realidade, como recomenda Pedagogia Freiriana, sempre trabalhava atividades com dramatizações, contação de histórias, canções infantis, na perspectiva de tornar o ambiente da sala de aula mais lúdico, divertido e atrativo. Nas apresentações e dramatizações, buscava trabalhar temas que propiciasse o diálogo, voltado para a formação cidadã dos alunos, como a igualdade entre todos os seres humanos independente da cor da pele, valores de solidariedade como o compartilhamento de brinquedos entre todos.

Na hora de abordar qual seria o assunto da aula, procurava-se promover o diálogo por meio do “círculo de cultura”, popularmente denominado por “roda de conversa”. Paulo Freire (1986) defendeu o círculo de cultura como o mais propício ao diálogo e a igualdade de participação entre todos os alunos. Adotando o círculo nas rodas de conversa, apresentava todo material que íamos utilizar naquele dia, então as crianças tocavam naquilo que era de seu interesse e faziam suas contribuições com perguntas sobre o que sabiam do assunto. Em geral, o círculo de cultura é mais comum, no ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos, todavia, ao incluí-lo na educação infantil, se mostrou muito efetivo a uma práxis educativa dialógica que motivava as crianças.

Sempre que as atividades de sala eram de forma coletiva, se buscava valorizar a socialização e a partilha dos materiais entre as crianças. Durante o período de estágio, mesmo quando as atividades eram realizadas de forma individual, passava-se de mesinha em mesinha para auxiliar as crianças e elogiar o que estavam realizando. Embora pareça uma atitude simples, era planejada como forma de valorizar

as produções das crianças, o que leva a motivá-las e incrementa o aprendizado. Adotar essa metodologia de trabalho, consistia numa forma de promover a motivação dos alunos e o desejo de desenvolver os exercícios, além de cada palavra, cada aproximação ser uma forma de fortalecer laços de amorosidade.

Embora possam parecer atitudes simples, todas eram devidamente planejadas e a metodologia era distinta da empregada pelas outras professoras da educação infantil. Aos poucos, as mães que, frequentemente, perguntavam por tarefas, por avanços imediatos na aprendizagem, começaram a perceber diferença no comportamento e interesse das crianças. Uma das autoras relata o caso específico de uma das crianças, quando conheceu melhor uma criança de uma família bastante carente. Ela sofria muito preconceito por parte das outras crianças da escola, uma vez que era de pele negra e a família não mantinha os devidos cuidados de higiene, como banho e pentear o cabelo antes de ir à escola. Toda aquela situação constrangedora nos despertou, enquanto ser humano, por achamos necessário dar mais atenção e carinho. Após alguns dias, percebemos que a garota estava vindo à escola com várias marcas pelo seu corpo, o que nos deixou bastante curiosos em saber o que ocorria na casa dela.

Dia após dia, percebíamos a criança um pouco cabisbaixa, se mostrava inquieta e, conseqüentemente, sua aprendizagem deixava muito a desejar. Isso posto, resolvi conversar com ela. Na ocasião, perguntamos sobre as marcas que ela carregava em seu corpo, e a criança apenas dizia que havia caído. Após alguns dias, as marcas continuavam aparecendo no corpo da criança, porém, como nós já tínhamos criado uma relação muito afetuosa uma para com a outra, a criança relatou pequenos acontecimentos do seu dia a dia. Procuramos fazer com que a criança tivesse confiança e pudesse relatar tudo.

A garotinha sempre trazia cartinhas com desenhos de corações e algumas letras, porque ainda não conseguia escrever o seu nome. Certo dia, uma colega de trabalho disse que precisava se ausentar, e quando estava no armário, que ficava no fundo da sala, para pegar o material necessário para dar seguimento à aula, a criança se aproximou, e perguntando se desejaria conversar, ela balançou a cabeça dizendo que sim.

A aluna levantou a blusa da farda mostrando vários hematomas. Naquela hora, ficamos sem estrutura, mas mesmo assim, procuramos saber o que havia acontecido. A menina enfatizou que tinha sido o pai dela que a havia espancado com um pedaço de madeira, tudo isso porque ela estava com o caderno fazendo cartinhas para mim, e assim relatou que o pai dizia que “ele não tinha dinheiro vadio para comprar material e ela gastar com bobagens”. Não obstante, a aluna também chegou a relatar que o pai batia muito na mãe, o que nos fez recordar uma cena, na qual ela e sua mãe chegaram nervosas na escola, pedindo água. No momento, tiramos fotos das agressões e falamos com o diretor e o coordenador da instituição. Quando relatamos o problema, e procuramos saber que medidas poderíamos tomar, e o diretor simplesmente respondeu que eram problemas familiares, afirmando que o pai daquela criança era um “ignorante”. Dito isto, o diretor ainda orientou não nos envolver nessa questão, sua posição deixou-me ainda mais desnorreada.

Aquela situação nos tirou o clima de conduzir a aula. Retornamos à sala e prometemos à criança que a situação seria resolvida, mesmo sem saber por onde iniciar. Pelo o olhar da criança, dava para perceber o quanto ela estava confiante, o que ampliava minha preocupação e apreensão. Ao final da aula, fomos para a casa e pedimos conselhos aos familiares sobre o que poderíamos fazer diante de tal situação, e todos acharam inaceitável, porém, temiam pela nossa

segurança, pois para chegar até a escola passava todo dia em frente da casa da menina, e por ser na zona rural, o caminho era mais deserto e um pouco perigoso. Mesmo assim, foi decidido não se omitir, afinal a amorosidade, como expõe Freire (1986), exige compromisso e confiança, a qual requer um tempo para sua construção.

No dia seguinte, a mãe da menina foi chamada e indagamos sobre o fato daquela criança estar cheia de hematomas. Nervosa, a mãe respondeu que tinha sido uma queda de bicicleta, tentando esconder o fato. Diante da omissão, revelamos saber a verdade, uma vez que o comportamento da criança era observado há algum tempo. A mãe, envergonhada, confessou toda a verdade, que era o esposo dela e, ainda querendo justificar o fato, disse que “a criança não era nenhuma santa”. Vendo a ação daquela mãe, disse que nada justificava tal ato, que haviam outras maneiras de “corrigir” uma criança. Na ocasião, foi exposto o perigo de pancadas no corpo da menina, de trazer consequências para a criança, podendo levá-la a óbito por irresponsabilidade dos pais, mostrando àquela mãe, que se tal situação voltasse a acontecer, iria repassar o fato para o Conselho Tutelar, e ela, assustada com a afirmação, comprometeu-se em dialogar com seu esposo, para que fosse colocado um fim nas agressões.

No dia seguinte, o pai da menina foi até a escola bastante irritado, dizendo que ninguém tinha nada com a vida dele, que a filha era dele e, por isso, batia na hora que quisesse. Chateado, o pai ainda expos que nós, professoras, éramos “metidas”. Prevendo que algo pior podia acontecer, o diretor tomou uma atitude, relatou que ele estava totalmente errado e que as medidas iriam ser tomadas, caso ele continuasse agredindo a menina. Após o acontecido, o pai foi pra casa da família, ainda afirmando que estava com razão. Passados alguns dias, conversamos novamente com a menina e não mais percebemos hematomas em seu corpo.

No decorrer de todo o ano letivo, percebemos que a criança estava diferente, mais alegre, e com mais vontade de aprender. A menina já se concentrava e realizava as atividades com entusiasmo, chegando até a escrever o seu próprio nome. Ela se sentia aceita pelos colegas, pois todas as crianças já brincavam juntas normalmente, fato que, no início do ano, quando as conheci, não acontecia.

Conclusão

O desenvolvimento desta pesquisa propiciou desvelar uma série de realidades antes desconhecidas, contribuindo, de forma significativa, para a construção da formação pessoal, social e acadêmica. O tema amorosidade, apesar de ter um sentido suave, pautado na afetividade, na harmonização das relações pessoais e profissionais, é pouco refletido em sala de aula, visto que os modelos pedagógicos que norteiam a prática pedagógica da maioria dos professores ainda têm referência na pedagogia tradicional e no autoritarismo do professor.

Essa relação, tradicionalmente construída dentro de parâmetros autoritários, denominada com educação bancária por Freire (1987), fez com que o professor, por muito tempo, fosse praticamente inacessível ao aluno, posto que, em seu pedestal, o profissional se postava como superior em todos os aspectos do processo ensino-aprendizagem. Assim, diante de todo conhecimento erudito, tornava-se improvável constituir um relacionamento afetuoso e amoroso entre docente e discente.

Entende-se que o educando não somente deve receber passivamente os conhecimentos como se fosse um depósito do educador, característica da “educação bancária”, pois “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção” (FREIRE,

1996, p. 47). O fazer pedagógico, notadamente, na educação infantil, precisa ter motivação, afetividade, ludicidade, diálogo e interação entre professor e aluno.

Quando o projeto pedagógico contempla o lado alegre de aprender, ou seja, quando as aulas, principalmente no contexto infantil, têm como metodologia a amorosidade e o lúdico, as crianças aprendem não só o conteúdo, mas passam a viver e a se socializar com todos que as rodeiam. Ensinar com amor é um ato de profissionalismo e deve ser a didática que principia a práxis docente. Buscar construir no espaço de sala de aula uma história de trabalho com os discentes, numa relação dialética de troca de conhecimentos, de experiências, primando pelo diálogo e pelo respeito com os alunos, “provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio histórico-culturais do ato de conhecer” (FREIRE, 1996, p. 47), de ser sujeitos de suas próprias histórias.

Referências

AMORIM, Filipi Vieira; CALLONI, Humberto. Sobre o conceito de amorosidade em Paulo Freire. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 380-392, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4807/pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

AQUINO, J. R. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. R. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus editorial, 1996.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. A Categoria da práxis em *Pedagogia do Oprimido*: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Rev. Bras. Estudos Pedagógicos (RBEP)** Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo, **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

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

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.

NASCIMENTO, Lizandra Andrade; AZEVEDO, Gilmar; GHI-GGI, Gomercindo. O conceito de amorosidade em Freire e a recuperação do sentido de educar. **VIII Colóquio Internacional Paulo Freire** – UFPE, Recife – PE, 2013. Disponível: coloquio.paulofreire.org.br/coloquio/viii-coloquio/paper/download. Acesso em: 17 nov. 2019.

OLIVEIRA, M. D. Paulo Freire. In: ORTH, L. M. E. **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

PARTE V

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE





Contribuições do ensino da arte para as práticas pedagógicas inclusivas

Valéria Messalina da Silva Ferreira
Sílvia Helena de Sá Leitão Moraes Freire

Introdução

Ao falar em Educação Inclusiva, muito já se referem as práticas inclusivas e como elas podem ser aplicadas para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem do aluno. No entanto, na maioria das vezes, deixa-se de lado o aprimoramento desses procedimentos. A pesquisa em questão surge a partir de uma inquietação sobre a inclusão de alunos com deficiência, e como o “Ensino da Arte” pode contribuir para incluir esses alunos no ambiente escolar, perpassando sobre o preconceito que essa disciplina sofre em relação as demais disciplinas da grade comum curricular da educação básica. O Ensino da Arte na prática educativa revela as concepções de várias formas de culturas, estudá-la se tornou um tema relevante no cenário educacional brasileiro.

De acordo com diversos estudos, sua contribuição torna-se indispensável para a formação do indivíduo, uma vez que, por meio da apreensão dos conhecimentos em artes, são desencadeadas diversas formas de manifestações dos indivíduos, auxiliando-nos na expressão de sentimentos e emoções. Esse ensino vem como instrumento de suma importância dentro processo de ensino-aprendizagem do aluno, pois entende a dificuldade enfrentada pelos alunos com deficiência em seu aspecto intelectual e interacional.

Diante desse contexto, surgem inúmeras possibilidades de trabalhar com os alunos, diversificando conteúdos por meio de atividades artísticas, possibilitando seu desenvolvimento em vários aspectos da vida de uma forma prazerosa e inclusiva. De acordo com Vygotsky (1989), o ensino de artes permite uma importante contribuição, no que diz respeito, a formação do aluno, pois possibilita a liberdade de expressão, valoriza as habilidades individuais que cada um possui, despertando o desejo e o prazer de adquirir conhecimento em diferentes áreas.

O tema em questão, nos últimos anos, vem ganhando uma atenção maior, como afirma Ana Mãe Barbosa (23), especialista em Arte-Educação no Brasil, que enxergou nas artes muito além da estética, a criatividade ou seu potencial crítico e transformador, viu nela a oportunidade de aprender e educar. Assim, é preciso que os educadores, profissionais da educação, estejam dispostos a traçar novos caminhos e oportunidades para todos os alunos estejam incluídos no processo de aprendizagem.

Dessa forma, faz-se necessário um olhar sensível, e o Ensino da Arte traz essas possibilidades de proporcionar ao indivíduo diversos momentos de descobertas, emoções, prazeres e liberdade de expressão. Este trabalho tem como objetivo principal analisar quais os significados são desenvolvidos pelo Ensino de Arte para o melhoramento das práticas inclusivas.

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de cunho bibliográfico com enfoque qualitativo. No desenvolvimento da pesquisa, foi realizado estudo através de artigos, livros, periódicos, sites, que discutem sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas, através do Ensino da Arte, e sua importância. A partir disso, desenvolve-se um estudo para o conhecimento científico em arte, para que estes possam contextualizá-los na sua continuidade.

Como discente atuante do curso de pedagogia, sempre foi constante a preocupação com a formação de alunos com deficiência, pois esta temática já faz parte da nossa vida pessoal há mais de 20 anos: “convivo com Victor (meu irmão), diagnosticado com Paralisia Cerebral (PC) e Deficiência Intelectual (DI) desde do seu nascimento, em que o mesmo não se desenvolve neurologicamente, não se comunica socialmente, não anda, totalmente dependente, mas isso não o impede de interagir com o seu meio da maneira que ele consegue” (GRIFOS DOS AUTORES).

Diante disso, surge uma série de motivos para buscar desenvolver uma pesquisa na área da inclusão, já que existe uma experiência de convívio com esse público, no sentido de conseguir uma educação igualitária, além do interesse pela linha de pesquisa e as dificuldades enfrentadas pelas crianças com deficiência no ambiente escolar. Além disso, o Ensino da Arte pode ser um mecanismo com inúmeras possibilidades para auxiliar os alunos com limitações, como um ponto em comum no que diz respeito aos avanços na aprendizagem, em que crianças como Victor que, mesmo com as limitações, esse ensino proporciona a sua participação nas atividades, em seu caso com o uso das cores e das músicas.

Essa temática proporcionou despertar um novo olhar em relação a esses alunos que necessitam de práticas educativas mais inclusivas. A partir das leituras, é possível entendê-los, buscando com essa pesquisa, contribuir na sua formação como cidadãos, sendo esse, um ato que requer respeito e amor, ao mesmo tempo em que nos colocamos na missão em propagar a ideia de que somos diferentes, mas iguais no direito de viver, conviver e evoluir na sociedade.

O estudo foi desenvolvido através de análises e interação com pesquisa do tipo bibliográfica, Segundo Marconi & Lakatos (1988), a pesquisa bibliográfica tem como finalidade “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi

escrito [...] sobre determinado assunto” (p.57-58). Por meio dessas abordagens, abrimos diversas discussões que sirvam como subsídios para contribuição do desenvolvimento dessas práticas pedagógicas, colaborando com aspectos que possibilitem conhecer como acontece o processo de inclusão na escola por meio do Ensino da Arte.

As práticas pedagógicas inclusivas no ensino de arte

É indiscutível que o professor exerce papel fundamental no desenvolvimento do ensino-aprendizagem de seus alunos. Contudo, quanto ao Ensino da Arte, essa disciplina apresenta mais dificuldades que as demais do currículo escolar, pois falta professores especializados na área, falta formação e capacitação para desenvolver as atividades propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº.9394/96. Na verdade, muitos professores formados em outras áreas, assumem a disciplina de arte sem respaldo teórico para alcançar os objetivos esperados pela mesma, tornam a disciplina menos reconhecida por todos, até mesmo pelos próprios alunos.

Quando se reflete sobre o termo “experiência”, vemos que o professor pode ser o responsável por esse processo. Quando planeja suas aulas, o professor as pensa de forma que envolva seus alunos, para que eles consigam entender o real significado da palavra, e que não apenas façam por fazer, mas que tenha seu valor, de forma que possa despertar suas transformações como seres pensantes.

A proposta para a Educação Básica, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº.9394/96, em seu Art. 58 evidencia que “o aluno deve ser matriculado e participar do processo pedagógico”. Para que isso seja possível, é necessária a concepção de novos currículos, métodos, téc-

nicas e que os professores tenham capacitação e especialização para que o atendimento às diferenças individuais seja efetivo, com respeito e valorização à diversidade e singularidade de cada aluno. Cabe o professor repensar a escola em seu tempo, seu espaço, sua forma de lidar com os conteúdos e com o mundo da informação, rompendo com um modelo fragmentado de educação, transformando-a em espaço significativo de aprendizagem para que os alunos participem de forma crítica na reelaboração pessoal da cultura acumulada pela humanidade.

No processo de formação dos alunos e desenvolvimento cultural, os professores sentem a necessidade de compreender a sociedade e sua diversidade. Profissionais, comunidades e alunos em instituições educacionais subestimam o conceito e o valor da disciplina de arte, o que torna mais difícil para os educadores trabalharem nas escolas. A partir dessa problemática, surge o desafio do professor, buscar construir novas práticas e métodos de avaliação em sala de aula, ou seja, atualizar-se constantemente para que a diversidade na forma de ensino envolva o professor.

Na prática educacional, alguns arte-educadores reformularam seu comportamento de forma a socializar e acumular conhecimento com todos os alunos na sala de aula. Alguns pesquisadores da área destacam a importância deste ensino no ambiente escolar e na vida social dos alunos, sendo eles com ou sem deficiência, destacando os aspectos positivos de se trabalhar com essa disciplina de forma efetiva.

Em primeiro lugar, é importante fazer com que os alunos saibam que a arte é uma linguagem da música, do drama, da dança e das artes visuais, isto é, o conhecimento, com estrutura própria e conteúdos específicos em cada área. Cada linguagem artística tem seus elementos formais. A tarefa do educador é determinar como ocorre o processo

de composição e o movimento histórico ou período ao qual essa arte pertence. Através destes elementos, é possível traçar mais facilmente um plano de aula, que deve levar em conta a inter-relação entre a linguagem artística.

Quando os temas que envolvem ensino de arte e alunos com deficiência são incluídos, é possível sentir que alguns conteúdos continuam faltando, e a desvalorização da educação artística no país fornece um alerta. Ao longo dos anos, estudos anteriores foram desenvolvidos no contexto da educação inclusiva, de modo que esses estudos estão sendo considerados, promovendo novos temas relacionados às práticas artísticas inclusivas. Obviamente, a ação acadêmica estimulará novos pesquisadores a desenvolver níveis de conhecimento em ensino e aprendizagem relacionados ao comportamento inclusivo. Ao questionar a relação entre arte e inclusividade, é importante enfatizar a relação entre elas na prática docente. É preciso apontar os fatores que levam os alunos com deficiência ao processo de interação positiva com os comportamentos docentes, e enfatizar que não devemos reduzir suas habilidades e competências, mas sim dar confiança sem subestimar os alunos com necessidades especiais.

Os significados do ensino de artes para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas

Para este artigo, foi desenvolvido um mapeamento acerca de produções já realizadas sobre o conceito de Arte e uma visão de pesquisadores da área em relação as práticas pedagógicas inclusivas, com enfoque nas contribuições que os mesmos apresentam para índice do melhoramento dessas práticas. Através dessa abordagem, busca-se observar e analisar os objetivos e metodologia dos trabalho, refletindo sobre o caminhar do tema, sempre revendo as semelhanças

entre os trabalhos. O quadro a seguir mostra algumas informações dos trabalhos selecionados.

QUADRO 01 – Trabalhos encontrados relacionado a temática da pesquisa em questão.

Ord.	Autor	Ano	Título
1	VYGOTSKY, L. S.	1989	A social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.
2	FERRAZ; FUSARI	1993	Metodologia do ensino da arte
3	DUARTE, João Francisco	1994	Por que arte-educação?
4	BUORO, Amélia Bueno	2000	O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola.
5	COLLI, Jorge	2000	O que é arte?
6	BARBOSA, Ana Mãe	2003	Inquietações e mudanças no ensino da arte.
7	COUTINHO, M. P. L.	2005	Depressão infantil e representação social.
8	ZAGONEL, Bernadete	2008	Arte na Educação Escolar.
9	SILVA, Maria Alves da.	2014	Arte e seu ensino: sentidos atribuídos pelas vozes das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.
10	BUENO, Flaviane de Fátima Lima	2016	O sentido da arte na inclusão escolar de alunos com deficiências.
11	SOARES, Celia Aparecida	2016	O ensino de arte na escola brasileira: fundamentos e tendências.

FONTE: Dados da Pesquisa (2021).

Estes trabalhos acrescentam relações entre eles, abordam sobre o conceito de arte, as metodologias aplicadas no ensino de Arte, e quais melhorias podem ser aplicar para o aprimoramento das práticas pedagógicas, sempre relacionando a inclusão. Esses estudos facilitam o caminhar das questões que regem esse trabalho. O avanço científico sobre essa temática caminha em passos lentos, levando em conta

que não se encontra facilmente trabalhos que discutam sobre o assunto, que na maioria das pesquisas é levantado essa pauta, e ainda há uma grande necessidade de encontrar formas mais abrangentes de refletir sobre esse tema, buscando mecanismos e processos que englobam o ensino de arte e as práticas pedagógicas. A partir das leis e documentos oficiais, diversos pesquisadores discutem sobre o conceito do Ensino de Artes no ambiente escolar, a Arte não provém de um conceito específico concreto.

Trata-se de conceitos abrangentes conforme ao local que está inserido, bem como da cultura e a sua população. De acordo com um levantamento de pesquisadores que abordam esse assunto, busca-se enfatizar a fala acerca do pensamento de cada um sobre a contribuição do ensino de artes no processo de ensino-aprendizagem do aluno, como pode se ver no quadro abaixo:

QUADRO 02 – Conceito de Arte na visão de cada pesquisador.

Ord.	Autor	Ano	Conceito
1	BARBOSA	1986	Arte é um fenômeno cultural que foi inventada pelos seres humanos para satisfazer algumas necessidades. Assim, como essas necessidades vão mudando através dos tempos, também os objetivos em Arte são alterados.
2	VYGOTSKY, L. S.	1989	A representação cotidiana e habitual da criatividade não enquadra suficientemente o seu sentido científico. Quase sempre, a criatividade é concebida como propriedade privada de uns poucos eleitos (gênios, talentosos, artistas, inventores e cientistas).
3	FERRAZ; FUSARI	1993	A Arte permite fazer, conhecer e expressar. As autoras entenderam tais definições como as principais e mais conhecidas ao longo da história.
4	DUARTE	1994	A Arte possibilita dar forma ao sentimento, pensamentos e emoções, organizando-os num texto visual, constituindo-se numa oportunidade de expressão.

(Continua)

(Continuação)

5	BUORO	2000	A Arte é compreendida como produto do embate homem/mundo, considerando, ainda, que Arte “é vida e, por meio dela, o homem interpreta sua própria natureza”
6	COLLI	2000	O importante é considerar que o estatuto da Arte não parte de uma definição abstrata, lógica ou teórica, do conceito, mas das atribuições feitas por instrumentos de uma determinada cultura, dignificando os objetos sobre os quais ela recai.
7	COUTINHO	2005	A arte passa a ser a manifestação da emoção como plena originalidade comunicando essa emoção a utilizasse de conformidades de linhas, formas ou uma sequência de gestos, sons ou palavras abstratas e certos ritmos.
8	ZAGONEL	2008	Tal palavra costuma ser usada com diferentes significados: a arte de executar bem alguma tarefa, a arte de preparar algo ou de dominar alguma técnica, a mesma também pode ser usada popularmente para definir quando a criança está inventando algo diferente: “Essa criança está fazendo arte”.

FONTE: Dados de pesquisa (2021) apud Micheletto (2009).

De acordo com os conceitos acima citados, busca-se compreender as diferenças que o termo Arte possui, já que muitas pessoas não valorizam e apreciam o seu real significado. Isso ocorre porque não são familiarizadas com esse termo e seu objetivo, que no ambiente escolar se caracteriza pelo desenvolvimento cultural do indivíduo, de forma que ele consiga explorar as manifestações artísticas e sua liberdade de expressão.

A partir do pensamento de cada teórico e os documentos legais, podemos refletir o processo que deve ser enfrentado para que o ensino da Arte consiga ser trabalhado de forma coerente, ambos os pesquisadores concordam entre si, que o ser humano é crítico e tem sua sensibilidade aguçada, mas que precisa de estímulos para despertar seu olhar artístico, e que a escola tem papel fundamental nesse processo.

Ensino da arte: uma visão para educação inclusiva

Dentro dos trabalhos encontrados, que discutem acerca da temática da pesquisa, vale destacar três dissertações que ressaltam o ensino de Arte, englobando uma educação inclusiva a partir de práticas pedagógicas inclusivas que rege a questão problema deste trabalho. As mesmas apresentam críticas e propõem algumas soluções a respeito do desenvolvimento do Ensino de Arte e aplicando uma inclusão como todo.

Desse modo, buscou-se analisar os objetivos de cada pesquisa, sua metodologia e os resultados alcançados pelos mesmos, para alcançar uma relação que auxilia como referencial na construção desta pesquisa, identificando os problemas que essa temática enfrenta e o que ainda pode ser realizado para buscar novas propostas de aprimoramento das práticas pedagógicas inclusiva. O quadro a seguir apresenta as metodologias e objetivos presentes nas dissertações selecionadas para essa análise mais detalhada.

QUADRO 03: Metodologias e Objetivos das dissertações selecionadas.

Ord.	Autor	Metodologia	Objetivos
1	SILVA, Maria Alves da. (2014)	A pesquisa se deu de forma qualitativa de abordagem etnográfica, com a intenção de dar voz e visibilidade às crianças.	Objetivo geral: compreender quais são os sentidos atribuídos pelas crianças à arte e seu ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Identificar a compreensão que as crianças têm sobre arte e seu ensino; Identificar se as aulas de arte dialogam com a educação estética; Analisar a importância da arte na educação para o modo de ser criança.

(Continua)

(Continuação)

2	BUENO, Flaviane de Fátima Lima (2016)	Estudo teórico e descritivo em uma abordagem qualitativa e segundo o entendimento de Lüdke e André. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com aporte em Lima e Miotto e uma análise documental das políticas públicas relacionadas à temática deste trabalho, fundamentada em Sá-Silva, Almeida, Guidane.	O objetivo desta pesquisa foi compreender o sentido do ensino de Artes na inclusão escolar de alunos com deficiência; aduzir alguns apontamentos teóricos sobre a Inclusão e a Integração; descrever as premissas do pensamento de Reily que pautam a escola como tendo papel inclusivo; descrever o histórico da arte na educação inclusiva; analisar proposta de educação inclusiva do MEC – Ministério da Educação; analisar políticas educacionais de inclusão de estudantes com deficiência por meio da arte; descrever e analisar experiências de uso da Arte no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência.
3	SOARES, Celia Aparecida (2016)	Para alcançar os propósitos da pesquisa, optou-se por uma aproximação ao método fenomenológico, por meio de uma investigação teórica e descritiva, e em uma abordagem qualitativa, como entende Bicudo (2011).	Este trabalho teve com objetivo compreender os fundamentos e tendências do ensino de Arte nas escolas brasileiras; Descrever e analisar concepções e políticas sobre o ensino de Arte; Tendências conceituais desse ensino no Brasil e propostas do ensino de Arte na contemporaneidade.

FONTE: Dados da Pesquisa (2021).

Para Silva (2014), em sua dissertação, intitulada “Arte e seu ensino: sentidos atribuídos pelas vozes das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, trata de pensamentos filosóficos, utilizando como referência a visão de Merleau-Ponty, que defende o ponto de vista pessoal do mundo, que a ciência tende-se a construir, tendo como base principal a experiência vivida de cada sujeito. A autora se inspirou em sua pesquisa de acordo com sua vivência como atriz, professora de teatro, arte/educadora e encenadora, despertando o interesse de revelar novas formas de perceber e atribuir

sentidos as coisas, procurando refletir e aguçar esse novo olhar para trilhar novos caminhos, e com as inquietações que surgiu durante sua vida profissional, buscou formas de encontrar essas respostas através da pesquisa em questão.

A pesquisa se concretiza a partir do eixo de investigações acerca do Ensino de Arte, mais precisamente, relacionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A autora ressalta que seu trabalho está diretamente relacionado, sobretudo a dar visibilidades às vozes das crianças. Como apresentado no Quadro 01, a sua dissertação tem como “questão problema” norteadora da pesquisa: “quais os sentidos atribuídos pelas crianças à arte e seu ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental?”, Silva (2014, s.p.) diz que “a partir da questão apresentada torna-se necessário um olhar atento e uma escuta sensível em torno do que as crianças pensam, falam e vivenciam em arte.”

A pesquisa revela ainda diferentes visões sobre a arte, e seus diversos contextos, trazendo uma escuta importante no se refere a fala das crianças, que são sujeitos principais nesse processo de construção de sentidos, buscando um olhar mais sensível as suas vivências e experiências de vida, sempre contribuindo em seu ensino-aprendizagem de forma direta. Essa visão conduz o ensino de artes a um contexto bem significativo, o do saber, o da criança e o da infância, peças fundamentais nesse processo.

O segundo trabalho selecionado foi a dissertação de Flaviane Bueno, intitulada “O sentindo da arte na inclusão escolar de alunos com deficiência”, um trabalho bastante atual, publicado em 2016. A pesquisa discute sobre a importância da prática artística como processo de transformação pessoal e social, que a mesma integrou o projeto temático: “Interdisciplinaridade na educação básica: estudos por meio da arte e da cultura popular” e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor, a Arte e a Filosofia – NEPAFi.

Na pesquisa, Bueno (2016) traz como principal referencial teórico o processo de inclusão, a pesquisadora Lúcia Helena Reily, fazendo uma investigação acerca do Ensino de Arte e a Educação Inclusiva, e quais contribuições esses temas acarretam para o processo de ensino/aprendizagem desses alunos. O objetivo geral desta pesquisa, como citado no quadro 3, foi compreender o sentido do ensino de Artes na inclusão escolar de alunos com deficiência. A pesquisa tem como metodologia um estudo teórico e descritivo em uma abordagem qualitativa, segundo entendimento de Lüdke e André (2013), foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com aporte em Lima e Miotto (2007). O trabalho apresenta três capítulos que, ao final conseguem responder a problemática da investigação, expressando um conjunto de reflexões acerca dos assuntos propostos e alcançando os objetivos do trabalho, obtendo resultados relevantes no que diz respeito a educação de alunos com deficiência, relacionando ao Ensino de Arte, englobando a Educação Inclusiva através das atividades artísticas.

O terceiro e último trabalho selecionado é a dissertação de Celia Soares, que tem como tema “O ensino de Arte em escolas de educação básica brasileiras, suas concepções, fundamentos e tendências”; uma investigação bastante recente acerca desse assunto, em que a mesma utilizou de acervo de materiais bibliográficos, que se assimilasse ao corpo de sua pesquisa, e desenvolveu seu trabalho a partir deles, analisando e fazendo uma ligação direta com o que pretendia discutir. O trabalho teve como objetivo geral, compreender os fundamentos e tendências do ensino de Arte nas escolas brasileiras. Soares (2016) realizou um marco temporal para discutir sobre as tendências, divididos em três períodos, o Pré-modernista, modernista e pós-modernista, usando como principal referencial teórico, Ana Mãe Barbosa, pioneira em Arte-Educação no Brasil. Soares (2016) faz uma análise de tra-

balhos que possam colaborar com a discussão em questão, buscando autores contemporâneos, que tenham uma linha de pensamento que o Ensino de Arte contribui para construção do conhecimento, buscando uma interdisciplinaridade, já que esse ensino possibilita essa integração. O trabalho, por sua vez, gera algumas reflexões acerca do objeto de estudo de sua pesquisa, enfatizando que com o extenso processo histórico, significou uma teia de sentimentos dos mais diferentes possível, a partir dos conceitos filosóficos, estéticos e pedagógicos, de ações educativas. Assim, é possível identificar a importância desse ensino no processo de ensino-aprendizagem de cada sujeito de forma individual: “refletimos, igualmente, que a Arte não procura só o estético, só a beleza, mas temos o intercâmbio de vários valores” (SOARES, 2016, s.p.).

Por meio da análise dessas dissertações, é notório que as mesmas englobam dificuldades e enfrentamentos semelhantes, entender qual a contribuição que o ensino de arte proporciona ao aluno, através das práticas pedagógicas inclusivas, configurando-se o objetivo principal desta pesquisa, buscar esses direcionamentos, então de acordo com esses trabalhos desperta-se um novo olhar para caminhos ainda desconhecidos.

Conclusão

Investigar o percurso, os fundamentos e as tendências do Ensino da Arte na escola brasileira significou assimilar um objeto decorrente de um extenso processo histórico, “relacionando os cruzamentos de conceitos filosóficos, estéticos e pedagógicos, de ações educativas, visões de mundo bem como movimentos e decisões políticos, ou seja, uma teia de sentidos múltiplos (SOARES, 2016, p. 87)

Conseguimos através dos estudos ampliar o conhecimento na área, pois por intermédio da pesquisa, identifica-

mos o real papel do Ensino de Arte no processo de inclusão, além de contribuir para uma análise significativa dos avanços e retrocessos do processo de inclusão dos alunos com deficiência, fornecendo subsídios para uma melhor compreensão da complexa dinâmica da realidade educacional sobre o ensino da arte. Sobre isso, reforça-se que a arte é um caminho pelo qual podemos favorecer o desenvolvimento das potencialidades e possibilidades de aprendizagem dos nossos alunos avançando no processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mãe (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais**, Brasília: MEC/SEESP, 2000, vol. 6.

BRASIL. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDB**. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 de Fevereiro de 2021.

BUENO, Flaviane de Fátima Lima. **O sentido da arte na inclusão escolar de alunos com deficiências** / Flaviane de Fátima Lima Bueno. – Uberaba, 2016.

BUORO, A.B. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 2000.

COLLI, J. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

COUTINHO, M. P. L. **Depressão infantil e representação social**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2005.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 233 p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

FERRAZ, Maria H. C. T.; FUSARI, Maria F. R. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MICHELETTO, F.S.M. **Ensino de arte para alunos com deficiência**: relato dos professores. 2009. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

SIMÓ, Cristiane Higuera. **O Estado da arte das teses acadêmicas que abordam arte e inclusão social: um recorte de 1998 a 2008 no Brasil**. 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais – 21 a 26/09/2009 – Salvador, Bahia, 2009.

SOARES, Celia Aparecida. **O ensino de arte na escola brasileira**: fundamentos e tendências / Celia Aparecida Soares. – Uberaba, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SILVA, Maria Alves da. **Arte e seu ensino**: sentidos atribuídos pelas vozes das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. / Maria Alves da Silva. – Caruaru, 2014.

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na educação escolar**. Curitiba: Ibpx, 2008.

Escolarização da Criança Hospitalizada: intervenções pela extensão universitária

*Luana de Kassia Oliveira da Silva
Francy Sousa Rabelo*

Introdução

O atendimento escolar hospitalar é uma realidade que vem ganhando espaço dentro do contexto educacional. Em alguns lugares os números são bem expressivos; em outros, caminha timidamente. O fato é que esse atendimento é um direito garantido por lei para alunos/as que estão em processo de escolarização, matriculados/as ou não nos sistemas de ensino. Isso amplia os horizontes acerca da educação que, na maioria dos casos, direcionada para o espaço da escola, agora pensada também para o hospital, antes não considerado local para educar, e sim, para cuidar.

Nesse caso, o ambiente hospitalar propõe desafios para profissionais da saúde, e isso não é diferente para o/a educador/a. É desafiante para o/a pedagogo/a, pois apresenta-se como uma área de atuação diferente da qual é enfatizada nos currículos das universidades, o que não significa que a prática docente, nesse espaço, seja impossível, pelo contrário, é tão pertinente e urgente quanto a necessidade de professores/as numa escola.

Desse modo, a presença da educação em ambiente hospitalar é fator relevante, pois além de oportunizar conhecimento para a criança e/ou o/a adolescente hospitalizado/a, possibilita aos mesmos ressignificar esse espaço e

também a sua própria situação (FONTES, 2005). De acordo com Brandão (1981, p.7):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. [...] Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante.

É por esta premissa que não se pode deixar o sujeito hospitalizado sem a continuidade de seu processo de escolarização. Ainda que a garantia de direitos dos hospitalizados caminhe a passos lentos, a Universidade via extensão universitária, tem exercido práticas sociais que favorecem alguns direitos. Como exemplo disto, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), pelo curso de Pedagogia, via projeto de extensão “Estudar, uma ação saudável”, além de oportunizar espaços não escolares na formação do/a pedagogo/a, possibilita minimizar o distanciamento do enfermo com a escola.

Desse modo, este artigo objetiva descrever o projeto “Estudar, uma ação saudável” e suas atividades de intervenção no processo de continuação da escolarização da criança hospitalizada, pelo olhar da equipe multiprofissional de saúde do hospital pesquisado, ancorando-se na abordagem qualitativa de pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013), pelo estudo de caso (YIN, 2010), tendo como instrumento para a coleta dos dados, a entrevista semiestruturada (SZYMANSKI, 2011) e a observação participante (OLIVEIRA, 2009), realizados com quatro sujeitos (pedagoga, terapeuta ocupacional, enfermeira e psicóloga). Os dados foram dis-

cutidos e interpretados à luz dos autores como Ceccim e Carvalho (1997), Fontes (2005), Ortiz e Freitas (2005), Matos e Mugiatti (2009), Oliveira (2009), Rabelo (2011, 2014) Rodrigues (2012), entre outros. Esta discussão se insere no campo de relação entre educação e saúde para a formação de professores/as, em especial, o/a pedagogo/a, cujo espaço de atuação se alarga conforme as Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

Para onde vai a Pedagogia? Para o hospital também...

Compreender sobre Pedagogia Hospitalar requer discussões que partem do próprio conceito de Pedagogia, de modo que este artigo busca pontuar, brevemente, a história da Pedagogia, para posteriormente fazer o mesmo com a Pedagogia Hospitalar, visando sua conceituação para uma melhor compreensão de como são exercidas as ações pedagógicas a partir da sua proposta de trabalho. Para tanto, propõem-se fazer um breve levantamento da trajetória da Educação Hospitalar, destacando as principais bases legais que fundamentam a escolarização de crianças e/ou adolescentes dentro dos hospitais.

A origem da Pedagogia, de acordo com Gadotti (2008), é grega, baseada na *paideia*, cujo objetivo dos gregos era construir uma cultura própria, e assim deixar um legado para as gerações seguintes. O termo pedagogia provém de *paidagogos*, nome dado aos escravos que conduziam as crianças à escola, mas ao longo dos anos, sofreu diversas influências da filosofia, da religião, da psicologia e da sociologia, além de passar por muitas transformações. Para Libâneo (2007, p. 29-30), “ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”.

Seu pensamento nos faz compreender a importância da pedagogia na sociedade, a partir do modo como ela investiga e sistematiza a educação, para que, através do ato educativo, resulte em transformações sociais.

Compreendendo a Pedagogia como área de conhecimento e sua relevância social, entende-se que ela não está posta somente aos espaços formais de ensino, como já ressaltamos, mas também está presente em outros âmbitos sociais, como exemplo do hospital, *locus* de estudo deste trabalho.

A Pedagogia Hospitalar teve sua origem em Paris no ano de 1935, quando crianças diagnósticas com tuberculose puderam ter acesso à educação escolar, através da proposta de uma escola criada por Henri Sellier, adotada por muitos países da Europa. Entretanto, a Segunda Guerra trouxe contribuições significativas para a expansão do atendimento escolar hospitalar, pois era presente a preocupação em fazer com que as crianças mutiladas tivessem garantido o direito à educação (OLIVEIRA, 2013).

No Brasil, somente em 1950, especificamente no Hospital Municipal Jesus, no estado do Rio de Janeiro, surgiu a primeira classe hospitalar, cujo objetivo era “atender pedagogicamente às crianças e adolescentes internados, minimizando os prejuízos educacionais, sociais e emocionais decorrente do evento enfermar (ORTIZ; FREITAS, 2005, p.81). Nessa época, de acordo com Fonseca (1999), existiam cerca de 30 classes hospitalares, número representava tanto as instituições de atividades privadas quanto as conveniadas com os setores públicos.

Por esta razão, faz-se necessário a garantia do direito à educação para as crianças e/ou os/as adolescentes hospitalizados/as. Rabelo (2014) coloca que uma das primeiras legislações brasileiras que asseguram a educação não escolar é a Lei nº 1.044/69, que dispõe sobre tratamento excepcio-

nal para alunos/as portadores/as de afecções, em suas residências, e a Lei nº 6.202/75, sobre exercícios domiciliares às estudantes gestantes. Porém, elas não tratam sobre classe hospitalar, termo utilizado pela primeira vez na Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

Nesse mesmo sentido, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA trata sobre os Direitos das Crianças e Adolescentes Hospitalizados, através da Resolução nº 41 de 13/10/1995, destacando, dentre este, o item 9, que estabelece à criança hospitalizada “o direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar” (BRASIL, 1995, p.1).

Desse modo, a prática pedagógica em espaços não escolares, especialmente com alunos/as afastados/as da escola, por estarem recebendo tratamento médico hospitalar ou domiciliar, torna-se indispensável, pois favorece a continuidade ao processo de aprendizagem do/a educando/a. A relação do/a pedagogo/a com os/as demais profissionais da saúde é extremamente necessária para a eficácia do atendimento escolar hospitalar. Nesse sentido, Matos e Mugiatti (2009) afirmam que:

a pedagogia hospitalar por suas peculiaridades e características, situa-se numa inter-relação entre os profissionais da equipe de saúde e a educação. Tanto pelos conteúdos da educação formal, como para a saúde e para a vida, como pelo modo de trazer continuidade do processo a que estava inserida de forma diferenciada e transitória a cada enfermo (MATOS, MUGIATTI, 2009, p.46-47).

A pedagogia hospitalar tem como proposta oferecer um atendimento humanizado, em que a ação educativa é pensada a partir do cotidiano das crianças e/ou dos/as ado-

lescentes, dentro do ponto de vista escolar, o que provoca a reunião de uma equipe multidisciplinar, como sendo a base para essa humanização dentro dos hospitais; logo, o diálogo do/a pedagogo/a com a equipe médica, e vice-versa, é primordial para transformar o espaço hospitalar em ambiente de aprendizagem.

A permanência do/a educando/a no hospital, causada pela enfermidade, gera angústia, uma vez que a doença requer um ritmo diferente na aprendizagem. O atendimento escolar hospitalar acontece numa rotina diferente da que acontece na escola, por isso, é importante que este tipo de atendimento dependa da realidade de cada hospital, de cada criança. Logo, é fundamental haver espaço para a escuta desses sujeitos e de suas necessidades, com objetivo de tornar esse espaço e essa situação uma oportunidade para que eles/as construam novos saberes e adquiram novos conhecimentos.

Nesse contexto, cabe ao/à professor/a planejar atividades que trabalhem a integração e a socialização. A prática pedagógica hospitalar faz sobressair a urgência que se tem na organização e estruturação de classes hospitalares para atender essa demanda, com o propósito de assegurar o acompanhamento educacional. A ação educativa em ambientes hospitalares permeia a ética, a cidadania e a humanização desses espaços, de modo que é em favor desta ação, que a extensão universitária tem se proporcionado via formação inicial, a exemplo é o projeto de extensão “Estudar, uma ação saudável”, do Curso de Pedagogia da UFMA, em São Luís, que tem colaborado com o avanço das discussões sobre o atendimento escolar hospitalar e ampliação do campo de atuação do/a professor/a aspecto discutido na seção seguinte.

A extensão universitária como possibilidade de aproximação com a classe hospitalar através do projeto de extensão “Estudar, uma ação saudável”

Quando se pensa em extensão universitária, logo lembramos que esta não acontece isolada do ensino e da pesquisa, três pontos intimamente inter-relacionados. Essa indisociabilidade permite reflexões que contribuem de maneira positiva para a qualidade da formação científica e o trabalho social fomentado pela Instituição de Ensino Superior – IES (TAUCHEN, 2009).

Um dos objetivos da universidade é construir novos conhecimentos, acumulá-los e difundi-los para a sociedade. Não sendo qualquer conhecimento, mas àquele que auxilia na ação transformadora entre universidade e sociedade, e vice-versa, não bastando em si mesmo, pois vislumbra esta ação através do confronto entre saberes acadêmicos e realidade da comunidade. O compromisso é com a transformação, a emancipação e a democracia a fim de atender as demandas sociais (SANTOS, 2005).

No processo de (re)construção do conhecimento, os indivíduos envolvidos participam de uma extensão universitária que prima pela participação reflexiva, dialógica e transformadora, descartando a participação passiva, pois essa relação,

Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demonstra uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a qual está submetido seu ato. [...] Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer (FREIRE, 2010, p. 17, grifo do autor).

Nessa perspectiva, a pedagogia hospitalar é uma área do conhecimento que intervém no ambiente hospitalar para assegurar a inclusão de crianças e/ou adolescentes ao acesso à educação. Ela pode ser entendida como prática científica que tem buscado conhecimento sobre o desenvolvimento e aprendizagem de sujeitos hospitalizados. Igualmente, projetos de extensão em hospitais, abrem espaços para que os/as estudantes professores/as dialoguem com uma nova área, oportunizando aos/às mesmos/as um novo olhar sobre si como futuros/as pedagogos/as e sobre o papel da educação na sociedade, pois a prática pedagógica em ambientes hospitalares, além de favorecer a superação e recuperação da doença, desenvolve-se como um processo de (re)construção ao vivenciar diversos saberes e/em ambientes e cotidianos diversos.

A exemplo desta ação, traz-se para esta discussão, o projeto de extensão “Estudar, uma ação saudável”, vinculado ao Departamento de Educação I – DEI, do curso de Pedagogia da UFMA, que vem sendo realizado desde de 2008, na ala de Pediatria de um Hospital Público de São Luís/MA, atendendo crianças e/ou adolescentes entre a faixa etária de 01 a 14 anos (RABELO, 2014).

O objetivo geral do projeto é proporcionar às crianças hospitalizadas o direito da recreação e do acompanhamento do currículo escolar segundo a Resolução 41 de out/95 (BRASIL, 1995), Constituição Federal, em seu art. 205 (BRASIL, 1988) e na LDB art. 4^a (BRASIL, 2018) e ECA, em seu art. 53 (BRASIL, 1990). Os objetivos específicos são: desenvolver atividades didático-pedagógicas envolvendo conteúdo dos eixos temáticos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, respeitando as limitações momentâneas das crianças; valorizar espaços educativos não formais para atuação do/a pedagogo/a através da extensão universitária destacando o processo de humanização do/a professor/a em sua formação

em atenção ao desenvolvimento psicossocial educativo da criança e do/a adolescente hospitalizados/as.

A formação do/a pedagogo/a deve prepará-lo/a para intervir significativamente nas necessidades da sociedade, considerando que os espaços para sua atuação se ampliaram, tornando-se os mais diversos. Portanto, foi relevante investigar como se deu a relação entre Educação e Saúde no Hospital Público de São Luís/MA, a partir do olhar sobre as atividades do projeto de extensão citado, pelos/as profissionais investigados sobre atendimento educacional hospitalizado, contemplada na subseção a seguir:

Uma ação docente no hospital? Como isso acontece?

A Educação Hospitalar reconhece as crianças e/ou os/as adolescentes como pessoas de direitos, cheios/as de necessidades, dentre as quais, clínicas e educacionais, que estão na mesma escala de importância para serem supridas, objetivando o completo desenvolvimento desses/as pequenos/as.

Através das observações participantes no projeto mencionado, pode-se afirmar que o projeto atendeu uma média de 30 crianças e/ou adolescentes por mês, entre as idades de 1 a 15 anos, número que se altera de acordo com o tempo que eles/as permanecem no hospital. A análise das falas dos sujeitos investigados se deu numa compreensão da relação entre concepção e prática sobre educação hospitalar.

As intervenções do projeto aconteciam através de bolsistas e voluntários/as, de segunda a sexta, pela manhã, acompanhados por uma pedagoga, e no período da tarde, por uma terapeuta ocupacional. As bolsistas tinham 20 horas semanais para realizar suas atividades e os/as voluntários/as dispõem de um horário organizado, de acordo com a disponibilidade de cada um/a. A prática docente desenvol-

vida acontecia através de projetos de trabalhos, via temática levantada a partir da escuta pedagógica com as crianças hospitalizadas, tais atividades eram diversificadas por conta da faixa etária diferenciada. O registro de tais ações eram descritas em um caderno de registro, com acesso livre para a Pedagoga e a Psicóloga do Hospital ou outros profissionais (RABELO, 2014).

As entrevistas foram realizadas em dias alternados, na Brinquedoteca do referido hospital. As perguntas foram iguais para todos/as, a fim de identificar as percepções sobre as atividades desenvolvidas pelo projeto de extensão e conhecer as ações desses/as profissionais da saúde, evidenciando relações para o atendimento escolar hospitalar no hospital. Para preservar a identidade de cada um/a, identificou-se com as iniciais dos seus dois primeiros nomes, portanto, (JP) a enfermeira, (JF) a pedagoga, (DV) a terapeuta ocupacional e (AM) a psicóloga.

De acordo com Fontes (2005), as intervenções pedagógicas dentro de ambiente hospitalar reduzem os efeitos traumáticos da hospitalização à medida que as crianças e/ou os/as adolescentes se envolvem com as atividades de cunho escolar, isso permite que se reencontrem com a escola, a partir da relação de integração entre ela e o hospital e entre a saúde e a educação. Nesse sentido, em relação às contribuições das intervenções pedagógicas na recuperação de crianças e adolescentes hospitalizados/as, as profissionais responderam da seguinte maneira:

Isso é fundamental para o processo de recuperação, porque isso melhora a autoestima deles, isso os deixa mais calmos, eles entendem que aqui é um espaço de cuidado e o espaço do cuidado não é só de intervir de forma médica com exames, remédios, procedimentos, não, o cuidado é com o ser humano como um todo. Eu sempre falo para os meus alunos que a gente cuida da criança que tem determinada situação pa-

tológica, não é da situação patológica da criança. É um outro olhar, quando a gente ver a criança, vemos um ser humano primeiro, é o que a gente busca nas políticas públicas, é o que a gente busca no cuidado e na formação primeiro do ser humano que tem determinada situação de doença (JP).

Porque as vezes a a intervenção aqui na brinquedoteca acaba interferindo no tratamento, na aceitação do tratamento da criança no tratamento clínico, interferindo positivamente (JF).

Acho que as intervenções pedagógicas contribuem e muito, ensinando também questões sobre saúde (DV).

De fato é uma forma também, um recurso também de enfrentamento, porque é algo que é familiar para ela, que faz parte da rotina dela, do cotidiano dela que está presente nesse espaço hospitalar, que inicialmente é um espaço novo, diferente, muitas vezes com vários procedimentos invasivos, e aí vem esse espaço do atendimento escolar como algo que é já conhecido delas, que faz parte da rotina delas fora desse ambiente e que está ali presente mesmo nesse ambiente, e com certeza ajuda também no enfrentamento dessa etapa de hospitalização, de tratamento. Além de tudo, a gente sabe que aqui no hospital têm muitas crianças que passam por longos períodos de hospitalização, então vem aí como auxílio para que elas não percam o que elas já conquistaram de desenvolvimento na escola, de aprendizagem para que elas continuem tendo esse apoio, esse suporte (AM).

Conforme as respostas, as intervenções pedagógicas são importantes no processo de cura da doença, auxiliando a criança e/ou o/a adolescente na aceitação do tratamento, na melhora da autoestima, superando esse momento que gera sentimentos de angústia, medo e dor. O período de hospitalização modifica a maneira de ser e estar dos/as pequenos/as, então as intervenções do/a pedagogo/a junto a eles/as, visando atender às suas necessidades, certamente contri-

buem para que superem mais rápido os problemas relacionados à sua saúde e àqueles que advêm desses. Em relação a isso, “a intervenção pedagógica auxilia a criança e o adolescente a darem um significado diferente a esse momento de suas vidas. E esse novo significado é possível através de dinâmicas pedagógicas e interações com a família e a escola” (MATOS; MUGIATTI, 2009, p. 58).

Dessa maneira, a atuação do/a professor/a no hospital é primordial para o desenvolvimento do/a paciente, pois além de contribuir com a melhora no quadro clínico, colabora no desempenho da aprendizagem. A escuta pedagógica também se faz importante, pois se realiza como proposta de atendimento hospitalar que, além de resgatar a autoestima de crianças e/ou adolescentes, culmina na construção de conhecimento sobre esse novo espaço, dessa nova rotina e do processo de tratamento de que participam (FONTES, 2008). Quando questionadas sobre como avaliam as atividades do projeto *Estudar, uma ação saudável*, as entrevistadas responderam:

É fundamental. Primeiro porque é direito da criança. Segundo porque ajuda ela a crescer e se desenvolver, e acho que deveria ter mais pessoas para fazer parte desse projeto, para ampliar esse trabalho, para fazermos em finais de semana, pois mesmo que não houvesse aula, mas elas estão hospitalizadas, ficam no leito por muito tempo, então precisa ter mais gente para acompanhar, precisa ter mais gente para desenvolver esse trabalho. Fiquei feliz em saber, quando cheguei no Maranhão, que aqui esse trabalho acontece, que a gente vê todas as possibilidades e tenta valorizar isso, oferecer esse trabalho para as crianças (JP).

Eu avalio como um ponto bastante positivo. Aqui é aquela questão mesmo, de quebrar aquela visão de hospital, que aqui no hospital você só vai cuidar de feridas, cuidar de doente, aqui a criança, as vezes o paciente tal tem uma outra visão, uma outra concep-

ção, e o projeto, eu acho assim que só veio para afirmar que o hospital não é só um espaço para cuidar da criança doente (JF).

Muito importante, uma vez que ao estarem hospitalizadas, as crianças não podem ir à escola. Julgo como ótimas as atividades desenvolvidas pelo projeto (DV).

Eu acredito que é muito positivo, a gente observa muitas vezes, as crianças querendo saber que horas vai iniciar a atividade, porque de fato, é algo para elas que é prazeroso dentro desse ambiente que tem tantas coisas que são aversivas (AM).

As ações desenvolvidas pelo referido projeto são muito significativas para que as crianças e/ou os/as adolescentes atendidos/as pelo setor pediátrico do hospital pesquisado tenham, de fato, o reencontro com a escola, e como consequência, a dor, a solidão e o afastamento do cotidiano, minimizados. Estão ação também é vista com relevância para as profissionais de saúde. Ao avaliarem o projeto, as multiprofissionais levaram em consideração “a importância na vida da criança de um período de hospitalização e das marcas que tal experiência pode deixar” (RODRIGUES, 2012, p. 98). Isso significa que as intervenções pedagógicas realizadas através do projeto investigado, partem do princípio de que o atendimento escolar no hospital se realiza por meio da relação entre os fatores biológicos, sociais, afetivos e cognitivos, todos relevantes para o desenvolvimento integral da criança e/ou do/a adolescente.

A presença do/a pedagogo/a no ambiente hospitalar, juntamente com os/as demais profissionais da equipe multidisciplinar é primordial para o tratamento da criança e/ou do/a adolescente enfermos/as. A proposta é fazer a escola presente no cotidiano deles/as no hospital, assim como seria nas suas rotinas normais, de modo que o papel do/a pedagogo/a é intervir significativamente no processo de ensino-aprendizagem desses indivíduos.

O trabalho desenvolvido pela equipe multidisciplinar hospitalar deve sempre considerar o pressuposto de que o/a doente é um ser humano que carrega uma trajetória de vida, com saberes e valores adquiridos como pessoa e cidadão/ã (MATOS; MUGIATTI, 2009). Aceitar o/a pedagogo/a nessa equipe é acreditar que ele/a é um/a mediador/a que tem o objetivo de levar ao/a aluno/a hospitalizado/a que, apesar da sua situação patológica, a possibilidade de desenvolver-se intelectual, afetiva e socialmente.

Destacando a contribuição das ações do projeto e a presença do/a pedagogo/a na equipe multidisciplinar, a pedagoga (JF) se posiciona a partir de uma visão de respeito pelo trabalho do outro, e também do aspecto de que esse princípio foi sendo trabalhado aos poucos com os/as profissionais, até a aceitação deles/as:

Antes, aqui não existia essa equipe multiprofissional, aí as coisas foram acontecendo aos poucos, e eu percebi que houve aceitação, toda vez que aqui tinha uma atividade que fugia mesmo de hospital, dessa coisa fechada tinha uma boa receptividade. Já de alguns anos para cá, coisa de 3, 4 anos, não, um pouquinho mais, foram entrando outros profissionais sem ser os profissionais de saúde, o psicólogo, o terapeuta, foi devagarzinho o fisioterapeuta, aí agora tem o odontólogo, o terapeuta ocupacional e o/a pedagogo/a. Eu percebo uma boa aceitação, se trabalhou muito essa concepção do hospital trabalhar com uma equipe multiprofissional, e não tem resistência, nossa gestora anterior era uma pessoa muito aberta, essa agora mais ainda, tanto é que foi trocado porque acharam que deveria ter uma pessoa com outras visões, e bem aberto mesmo, eu não percebo esse conflito (JF).

É inquestionável a importância da presença do/a pedagogo/a entre multiprofissionais no ambiente hospitalar. Na sua atuação integral, o pedagogo age no sentido de garantir o direito à escolarização de pacientes enfermos/as, com

o propósito de promover ações educativas que favoreçam o bem-estar dos/as educandos/as hospitalizados/as. Seu trabalho também confirma a necessidade de implantação da classe hospitalar, com cerne na recuperação da socialização de meninos e meninas, numa perspectiva inclusiva, com a finalidade de dar continuidade ao processo de aprendizagem. O atendimento escolar hospitalar para que eles/as tenham um reencontro com a escola, possibilitando-lhes manter contato com o mundo exterior, integrando-lhes a um contexto humanizado, além de valorizar as suas relações sociais e familiares (RODRIGUES, 2012).

Considerações finais

Os projetos de extensão são importantes à medida que contribuem para uma prática social, em especial, o que este trabalho analisou, em relação ao tratamento da doença de crianças e adolescentes hospitalizados, porque possibilita no avanço da recuperação dos/as pacientes em seu ser integral. Projetos como o “Estudar, uma ação saudável”, tornam o hospital “um lugar de aprendizagens e também de encontro social, onde a criança se apropria de seu momento vivido no hospital, ao mesmo tempo em que se utiliza desses conhecimentos para construção de novas aprendizagens” (RABELO, 2011, p. 5).

As ações desenvolvidas pelo projeto de extensão investigado, avaliado positivamente pelas multiprofissionais do hospital investigado, oportuniza para meninos e meninas, o contato com a escola, por meio de atividades lúdicas e atendimento especializado, que os/as desafia, mas respeita seus limites. Os resultados mostram que os profissionais de saúde entendem a importância da educação hospitalar e da interrelação entre educação e saúde para garantir que todas as necessidades dos/as educandas/as sejam atendidas,

numa visão holística, o que nos faz afirmar que a presença do/a pedagogo/a precisa ser aceito/a nesse espaço.

Dessa forma, esse projeto estabelece dentro do Hospital Público de São Luís/MA um ambiente de aprendizagem, onde as práticas pedagógicas possibilitam a ideia, não do que é doente, mas do que é saudável. De tal modo, não busca apenas estabelecer um espaço recreativo, mas trazer aproximações para uma futura Classe Hospitalar, através de atividades que tentam acompanhar o currículo escolar dos/as educandos/as, realizando-se por meio de planejamentos, reuniões de estudos, planos de ensino e sequências didáticas.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados. **Resolução N. 41, de 13 de outubro de 1995**. Diário Oficial da União. Brasília: Imprensa Oficial, 199, de 17 de outubro de 1995, p.16.319-16.320, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006.

BRASIL. Lei n.º 13.716 de 24 de setembro de 2018. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Ba-

ses da Educação Nacional) [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 set. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13716.htm#:~:text=L13716&text=LEI%20N%C2%BA%2013.716%20C%20DE%2024,ou%20domiciliar%20por%20tempo%20prolongado. Acesso em: 24.05.2021.

CECCIM, R.B; CARVALHO, P.R.A (Org.) **Criança Hospitalizada**: atenção integral como escuta a vida. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1997.

FONSECA, Eneida Simões. A situação brasileira do atendimento pedagógico-educacional hospitalar. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.1, jan/jun, 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a09.pdf>>. Acesso em 10.05.2021.

FONTES, Rejane Souza. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Federal de Fluminense, 2005, n. 29, pág. 118-138.

FONTES, Rejane Souza. **Da Classe Hospitalar à Pedagogia Hospitalar**: a educação para além da escolarização. LINCAS, Florianópolis, v.9, n. 1, p. 72-92, jan./jun. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. Coleção Leitura.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

MATOS, E. L. M; MUGIATTI, M. M. **Pedagogia Hospitalar**: a humanização integrando educação e saúde. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa**: tipos, técnicas e características. Revista Travessias, 2009.

OLIVEIRA. Tyara Carvalho de. **Um breve histórico sobre as classes hospitalares no Brasil e no mundo**. XI Congres-

so Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba – PR, 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9052_5537.pdf. Acesso em: 25 out. 2017.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. **Classe Hospitalar: caminhos pedagógicos entre educação e saúde**. Santa Maria, RS: EDUFMS, 2005

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** [recurso eletrônico]. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RABELO, Francly Sousa. A formação do/a pedagogo/a em contexto hospitalar: reflexões e práticas na garantia do direito a educação da criança e do adolescente hospitalizado. In: **Revista UDESC em ação**. ISSN: 1982-7776 v.5, n.1, 2011. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/udescemacao/article/view/2222/pdf_68. Acesso em 06.05.2021.

RABELO, Francly Sousa. **Educação não escolar e saberes docentes na formação do pedagogo: análise de uma experiência no espaço hospitalar**. 184p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Classes Hospitalares: o espaço pedagógico nas unidades de saúde**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. 140 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SZYMANSKI, Heloisa (org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 4 ed. V. 4. Brasília: Líber Livro, 2011.

TAUCHEN, Gionara. **O princípio da indissociabilidade universitária: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

YIN, Roberth K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Inclusão da criança autista em sala de aula

*Poliana Aparecida da Silva
Adriano Lucena de Góis*

Introdução

Nesta seção, faremos um breve esclarecimento sobre o que é o Transtorno do Espectro Autista, explicando o que é o TEA, sua hereditariedade e outros fatores externos que contribuem para que este transtorno aconteça. Será explanada um pouco da história do TEA no decorrer dos anos, além de informar como o estudo foi realizado.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), o autismo é uma síndrome que se faz presente desde o nascimento, mas que se torna aparente antes dos 30 meses de idade, e caracteriza-se por respostas anormais a estímulos auditivos e visuais, atraso na linguagem, ou a ecolalia – repetição das palavras, uso inadequado dos pronomes – e, normalmente, o pronome de terceira pessoa para si, entre outros sintomas.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme denominado pelo DMS- 5, o Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (2013), também conhecido pela sua denominação antiga, (DSM IV) Autismo, é um transtorno neurológico caracterizado por comprometimento da interação social, comunicação verbal e não verbal e comportamento restrito e repetitivo. Os sinais geralmente desenvolvem-se gradualmente, mas algumas crianças com autismo alcançam o marco de desenvolvimento em um ritmo normal e depois regridem.

[...] Ocorrem problemas muito graves de relacionamento social antes dos cinco anos de idade, como incapacidade de desenvolver contato olho a olho, ligação social e jogos em grupo. O comportamento é usualmente ritualístico e agregado a rotinas anormais de vida, resistência a mudanças (BRASIL, 1990, p. 3).

O autismo é altamente hereditário, mas a causa inclui tanto fatores ambientais quanto predisposição genética. Em casos raros, o autismo é fortemente associado a agentes que causam defeitos congênitos. Controvérsias em torno de outras causas ambientais propostas, a hipótese de danos causados por vacinas é biologicamente improvável e tem sido refutada em estudos científicos. Os critérios diagnósticos exigem que os sintomas se tornem aparentes antes da idade de três anos.

O autismo afeta o processamento de informações no cérebro, alterando a forma como as células nervosas e suas sinapses se conectam e se organizam; como isso ocorre ainda não é bem compreendido. Transtornos antes classificados separadamente, como a Síndrome de Asperger e o Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação — comumente abreviado como PDD-NOS (sigla em inglês) ou TID-SOE (sigla em português) — hoje fazem parte de uma única classificação diagnóstica, tanto no DMS5 (código 299.0) quanto na CID-11 (código 6A02), o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Intervenções precoces em deficiências comportamentais, cognitivas ou da fala, podem ajudar as crianças com autismo a ganhar autonomia e habilidades sociais e de comunicação. Embora não exista nenhuma cura conhecida, há relatos de casos de crianças que conseguiram superar a síndrome. Poucas crianças com autismo vivem de forma independente depois de atingir a idade adulta, embora algumas tenham sucesso. Tem se desenvolvido uma cultura

do autismo, com alguns indivíduos buscando uma cura enquanto outros creem que o autismo deve ser aceito como uma diferença e não tratado como um transtorno.

As crianças com autismo antes eram muitas vezes taxadas como loucas e deixadas em hospícios, como nos mostrou Asperger (ASPERGER, 1944). Hoje, essas crianças tem o direito à educação assegurado a elas, devido ao fato da escola e da educação passarem hoje por um processo evolutivo conhecido como inclusão, em que todos os alunos tem o direito de terem as mesmas possibilidades de desenvolvimento. Entretanto, alunos com algum tipo de deficiência, seja ela física ou psicológica vem sendo integrados no ensino regular, porém, pouquíssimas vezes são realmente incluídos. Garton (1992) pontua a importância do ambiente interpessoal para a aquisição de habilidades comunicativas, ressaltando o suporte do adulto, uma vez que, sensível às necessidades conversacionais da criança, é capaz de adequar suas contribuições às capacidades dessa última, ou seja, o adulto adapta seu comportamento comunicativo para obter respostas das crianças.

Este estudo partirá de uma metodologia exploratória através de revisão bibliográfica de artigos publicados a partir de 2010, em que demonstram a importância da inclusão de crianças com TEA em sala de aula, juntamente com questionários voltados para uma mãe de criança com TEA e uma professora de educação especial.

O estudo se justificará pela necessidade inerente de discutir-se a inclusão dentro do universo escolar, pois o discurso demonstra grandes avanços neste processo, porém o que vem sendo vivenciado pelos educadores é apenas um processo de integração, onde os alunos são colocados em turmas regulares, entretanto os professores não são capacitados, os alunos não são orientados e, principalmente, não vem acontecendo ações efetivas para que o processo de inclusão torne-se uma realidade.

Sabe-se que o autismo é uma Síndrome que causa estigmas e sofrimento inesperado para as famílias e para o portador da mesma. É de origem de certa forma desconhecida, o que torna o autismo um desafio para a ciência, tendo como descritas as possíveis causas: Genética, má formações orgânicas, Imunidade, Peri natais, dentre outros (KAPLAN, 1997).

Diante do exposto, foi elaborada a seguinte pergunta de pesquisa: Qual a importância da inclusão de crianças com TEA em sala de aula? Esta pesquisa tem como objetivo geral discutir sobre a importância da inclusão de crianças com TEA em sala de aula, como objetivos específicos: analisar como eram tratados os alunos com TEA ao longo do tempo e como são vistos hoje; verificar quais são os dificultadores do processo de inclusão dessas crianças, observar como o professor pode auxiliar a inclusão de crianças com TEA em sala de aula.

A inclusão é um processo complexo inserido na organização da educação nacional, que necessita de ações transformadoras de perspectivas realistas, frente a importância de fazer do direito de todos à educação num movimento que deve ser coletivo. Assim, “a educação inclusiva é um desafio, é tarefa dos educadores, dos representantes governamentais e de todos os cidadãos, mas para se efetivar uma política inclusiva deve-se ir além da análise e aplicação de documentos legais” (MOREIRA, 2005, p. 43). Muito se fala em educação inclusiva, porém existem muitos fatores que dificultam o processo de inclusão de crianças especiais na escola, as dificuldades enfrentadas pelos professores e sistema educacional brasileiro para sua implementação.

Metodologia

A abordagem metodológica se dá através de uma revisão sistemática da literatura. A revisão bibliográfica sis-

tematizada parte das seguintes bases de dados: SciELO_Scientific Eletronic Library Online; Science Direct; Portal CAPES Periódicos e Google Acadêmico. Para realização dessa pesquisa, foram utilizados os seguintes descritores: observar como o educador pode auxiliar no processo de inclusão, analisar como os alunos com TEA eram tratados ao longo do tempo, verificar se a grade curricular pode auxiliar os professores na utilização dessa ferramenta, verificar quais são os dificultadores do processo de inclusão dessas crianças e analisar o que pode ser feito para reverter as dificuldades para inclusão.

Nesse sentido, os artigos científicos foram publicados a partir de 2010, escritos em língua portuguesa e disponibilizados gratuitamente na íntegra. Para auxiliar nesse estudo evidenciamos os estudos de Kaplan (1997), Mantoan (1997), Leo Kanner (1943), a declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), entre outros. Para alcançar o objetivo deste trabalho, os artigos relacionados foram analisados e discutidos à luz do método dialético, em que as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: na percepção que nenhuma coisa está “acabada”, encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver. Essa abordagem analítica permitirá realizar uma reflexão teórico-crítica acerca da problemática proposta.

Para que haja uma complementação e enriquecimento do presente estudo, sobre as dificuldades encontradas na vida escolar das crianças, foi realizada uma entrevista com a mãe de uma criança com TEA, juntamente com uma entrevista de uma professora da rede municipal da cidade de Pompéu, que teve a oportunidade de trabalhar com crianças com TEA. Os resultados serão apresentados por procedimentos de itemização, buscando potencializar o formato organizacional das informações.

Resultados e discussões

Neste momento da pesquisa, vamos apresentar cada dado encontrado frente a efetivação deste estudo, tanto olhando para a redação estudada, como para a pesquisa de campo realizada. A que resultados chegamos, onde também não podemos chegar. Que caminhos foram trilhados no campo da educação especial, assim como outros que ainda precisam ser desbravados.

Identificação e caracterização de alunos com TEA

Nesta seção, trataremos das formas como o TEA é caracterizado e diagnosticado. Falaremos também dos diversos níveis de comprometimento da síndrome. O autismo, ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), como é tecnicamente chamado é uma condição de saúde caracterizada por prejuízos em três importantes áreas do desenvolvimento humano: habilidades socioemocionais, atenção compartilhada e linguagem. O termo autismo foi criado em 1908 pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler para descrever a fuga da realidade para um mundo interior observado em pacientes esquizofrênicos.

Atualmente, a ciência fala não só de um tipo de autismo, mas de muitos tipos diferentes, que se manifestam de uma maneira única em cada pessoa. Para definir a grande abrangência do autismo, usa-se o termo “espectro”, pois há vários níveis de comprometimento: desde pessoas com outras doenças associadas (chamadas de comorbidades), como deficiência intelectual, até pessoas que têm uma vida comum, independente, porém, algumas nem sabem que são autistas, pois jamais tiveram esse diagnóstico.

O autismo é um transtorno multifatorial do qual não se conhece o mecanismo da causa completamente. Um estudo publicado pelo JAMA Psychiatry em 17 de julho de 2019 sugere que 97% a 99% dos casos de autismo têm causa genética, sendo 81% hereditário.

O trabalho científico, com 2 milhões de indivíduos, de cinco países diferentes, sugere ainda que de 18% a 20% dos casos tem causa genética somática (não hereditária). E o restante, aproximadamente de 1% a 3%, devem ter causas ambientais, pela exposição de agentes intrauterinos — como drogas, infecções, trauma durante a gestação. No início de 2020, um trabalho científico publicado na revista Cell, com base numa análise do sequenciamento genético de mais de 35.000 pessoas autistas e familiares, identificou 102 genes como sendo os principais relacionados ao autismo.

Os sinais da presença do TEA podem começar aparecer a partir de 1 ano e meio, ou até mesmo antes dessa idade em casos mais graves. É muito importante que se inicie o tratamento o quanto antes, mesmo sendo apenas uma suspeita clínica, pois quanto antes iniciem-se as intervenções, maiores são as possibilidades de melhorar a qualidade de vida da pessoa. O tratamento psicológico com evidência de eficácia, segundo a Associação Americana de Psiquiatria, é a terapia de intervenção comportamental — aplicada por psicólogos. A mais usada delas é o ABA (sigla em inglês para *Applied Behavior Analysis* — em português, análise aplicada do comportamento). Como o tratamento para autismo é interdisciplinar, ou seja, além da psicologia, pacientes podem se beneficiar com intervenções de fonoaudiologia, terapia ocupacional, entre outros profissionais.

Segundo a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, acompanhando o DSM-5, para identificarmos uma pessoa com TEA, podemos observar alguns sinais e sintomas, dentre eles: não

manter contato visual por mais de 2 segundos; não atender quando chamado pelo nome; isolar-se ou não se interessar por outras crianças; alinhar objetos; ser muito preso a rotinas a ponto de entrar em crise; não brincar com brinquedos de forma convencional; fazer movimentos repetitivos sem função aparente; não falar ou não fazer gestos para mostrar algo; repetir frases ou palavras em momentos inadequados, sem a devida função (ecolalia); não compartilhar seus interesses e atenção, apontando para algo ou não olhar quando apontamos algo; girar objetos sem uma função aparente; interesse restrito ou hiper foco; não imitar; não brincar de faz-de-conta.

Análise de como os alunos com TEA eram tratados ao longo do tempo

Nesta seção, vamos entender um pouco como as crianças com TEA foram tratadas ao longo dos anos, pela falta de informação e talvez de interesse em entender o que ocorria com elas. Consta em relatos que na Idade Média, os transtornos mentais eram tratados como possessões demoníacas e a Santa Inquisição, dizendo ser em nome de Deus, queimava-os na fogueira, para destruir o mal (AJURIAGUERRA, 1967).

Em 1943, o psiquiatra Leo Kanner publica a obra *Distúrbios Autísticos do contato Afetivo*, descrevendo 11 casos de crianças com “um isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação das mesmices” (LEO KANNER, 1943). Ele usa o termo “autismo infantil precoce”, pois os sintomas já eram evidentes na primeira infância, e observa que essas crianças apresentavam maneirismos motores e aspectos não usuais na comunicação, como a inversão de pronomes e a tendência ao eco (GRINKER, 2010).

Em 1944, Hans Asperger escreve o artigo “A psicopatia autista na infância”, destacando a ocorrência preferen-

cial em meninos, que apresentam falta de empatia, baixa capacidade de fazer amizades, conversação unilateral, foco intenso e movimentos descoordenados. As crianças são chamadas de pequenos professores, devido à habilidade de discorrer sobre um tema detalhadamente. Como seu trabalho foi publicado em alemão na época da guerra, o relato recebeu pouca atenção e, só em 1980, foi reconhecido como um pioneiro no segmento.

Já em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria publica a primeira edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais DSM-1*, referência mundial para pesquisadores e clínicos do segmento. Este manual fornece as nomenclaturas e os critérios padrão para o diagnóstico dos transtornos mentais estabelecidos. Nesta primeira edição, os diversos sintomas de autismo eram classificados como um subgrupo da esquizofrenia infantil, não sendo entendido como uma condição específica e separada.

No decorrer dos anos foram sendo criadas muitas hipóteses sobre o autismo, inclusive, uma das crenças mais comuns, era de que o distúrbio seria causado por pais emocionalmente distantes (hipótese da “mãe geladeira”, criada por Leo Kanner). No entanto, nos anos 1960, crescem as evidências sugerindo que o autismo era um transtorno cerebral presente desde a infância e encontrado em todos os países e grupos socioeconômicos e étnico-raciais. Leo Kanner tentou se retratar e, mais tarde a teoria mostrou-se totalmente infundada.

A “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994) foi um fator importante para a mudança de paradigma da escola para a educação inclusiva. Toda a declaração aponta para um novo entendimento do papel da escola regular na educação de alunos com NEE, defendendo que a escola constituiu meios de combater atividades discriminatórias, como a criação de sociedade inclusiva e atingindo uma educação

para todos (UNESCO, 1994). Armstrong e Barton (2003, p. 87) definem alunos que têm necessidades educativas especiais:

São alunos que têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou mais graves, no plano intelectual ou no domínio da escrita e da leitura. São alunos que têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou mais graves, no plano intelectual ou no domínio da escrita e da leitura. A maioria dos alunos tem insucesso nas aprendizagens básicas. Muitos deles são jovens que têm perturbações afetivas ou do comportamento, mais ou menos graves, de origem diversa.

Esses alunos com dificuldades que são oriundas de doenças ou não, precisam de tratamento, de um olhar sensível, de profissionais capacitados, e da escola. As políticas públicas não podem deixar de efetivar esses direitos para esses sujeitos.

Observação de como o professor pode auxiliar a inclusão de crianças com TEA em sala de aula

Trataremos nesse momento da maneira como o professor pode auxiliar e tornar mais fácil a inclusão das crianças com TEA no ambiente escolar. Sabemos que só recentemente, o Autismo passou a aparecer oficialmente na agenda política de saúde, com a aprovação da Lei N. 12.764 de 27 de dezembro de 2012 que estabeleceu diretrizes para sua execução. A referida lei considera toda pessoa com transtorno do espectro autista (TEA) como deficiente.

A Lei nº 13.146 – Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (LBI) – de 06 de julho de 2015, em seu capítulo IV, aborda o direito à educação, com base na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que deve ser de qualidade em todos os níveis de ensino; garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem,

por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras. O AEE (Atendimento Educacional Especializado) também está contemplado, entre outras medidas.

A participação do professor nesse processo de inclusão da criança com autismo em escolas de ensino regular tem um papel determinante, pois é ele quem recebe e estabelece o primeiro contato com a criança, seja positivo ou negativo. Ele é um grande responsável por efetivar ou não o processo de inclusão. Para que esse processo aconteça de maneira mais tranquila, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e pelo menos alguma noção do que é o TEA e como a criança deve ser recebida e tratada no ambiente escolar.

Segundo o DSM-5 (American Psychiatric Association [APA], 2014), indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) apresentam dificuldades constantes e persistentes na comunicação e na interação social, que podem causar limitações dos comportamentos de reciprocidade social, comunicação verbal e não verbal, habilidade de iniciar, manter e entender relacionamentos, entre outros. A criança com TEA pode não expressar suas emoções apropriadamente, não compartilhar experiências sociais e não desenvolver percepção das reações dos outros (MOUSINHO *et al.*, 2010). O que torna mais difícil ainda para o professor saber lidar com uma criança com essa síndrome.

Na escola, “pressupõe, conceitualmente, que todos, sem exceção, devem participar da vida acadêmica, em escolas ditas comuns e nas classes ditas regulares onde deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente” (EDLER CARVALHO, 1998, p. 170). Faz-se necessário, que haja o treinamento dos pais, pois é imprescindível que estes estejam envolvidos para complementar a continuidade do ensino e inclusão, para que não haja quebra

na rotina de tratamento da criança (BRENTANI, 2013). Os recursos e programas utilizados para a criança com TEA são de ordem psicológica, educacional e farmacológica.

Mas na prática sabemos que isso não ocorre. O que vemos são professores despreparados para lidar com esses alunos, tão despreparados a ponto de não conseguirem auxiliá-los no processo de inclusão e desenvolvimento. Além de pais, que muitas vezes, não aceitam a síndrome dos filhos, escondendo e/ou não procurando tratamento e diagnóstico precoce, o que torna mais difícil a vida dessas crianças.

O modo de educar crianças com TEA é significativamente limitado, devido às alterações envolvidas nesse transtorno (comportamento, socialização e comunicação) e à falta de profissionais especializados. O professor deve manter-se informado, participando de ações de formação contínua e precisa receber suporte de equipes multidisciplinares e da instituição, o que ainda é muito pouco no Brasil, pois apesar de já estarem fazendo esforços nesse sentido, ainda existe um grande despreparo para lidar com alunos com TEA, bem como para educá-los e ensiná-los. Tal despreparo, aparentemente, é causado pela formação profissional que muitas vezes é insuficiente nas áreas especiais e pela falta de informação sobre TEA e suas manifestações. Mantoan (1997), coloca que os desafios a enfrentar são inúmeros, e toda e qualquer investida no sentido de ministrar um ensino especializado aos alunos depende de se ultrapassarem as condições atuais de estruturação do ensino escolar para deficientes.

Analizando os dados da pesquisa

O presente artigo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, que nos permitiu analisar documentos, para que pudéssemos observar e constatar como acontece e/ou deveria acontecer a inclusão de crianças com TEA

no ambiente escolar regular, nos garantindo uma visão mais abrangente do nosso objeto de estudo. Juntamente com a pesquisa, foram realizadas entrevistas com uma mãe e uma professora sobre a realidade e as dificuldades encontradas para a inclusão da criança com TEA, para que pudéssemos responder as seguintes questões. Analisar como eram tratados os alunos com TEA ao longo do tempo e como são vistos hoje; verificar quais são os dificultadores do processo de inclusão dessas crianças e observar como o professor pode auxiliar a inclusão de crianças com TEA em sala de aula.

As entrevistas foram realizadas através de dois questionários distintos. Um, criado especificamente para entendermos melhor o dia a dia e a interação da mãe com a criança com TEA e o outro, voltado para uma educadora que trabalha com alunos com esse transtorno já há algum tempo. A entrevista a seguir foi realizada com a mãe de uma criança de 5 anos que há dois anos foi diagnosticada com autismo leve. A mãe relata que muitas vezes não sabe como agir mediante alguns comportamentos de seu filho, mas não encontra dificuldade de se comunicar com ele, até em momentos em que ele não compreende o que ela quer dizer. Isso se dá, como vimos ao longo do artigo, porque a síndrome do espectro autista é um problema no desenvolvimento que se traduz em dificuldade de interações e comunicações sociais.

Nota-se também a preocupação da mãe com a interação social de seu filho e como as pessoas o tratam, muitas vezes não o entendendo e achando estranho suas atitudes, o que culmina com um círculo de amizades muito pequeno para a criança. A mesma também relata que não se sente à vontade em público com seu filho, bem como uma preocupação quanto ao futuro do mesmo.

A próxima entrevista foi realizada com uma professora que já lida com crianças com TEA há algum tempo. Foi re-

alizada uma entrevista discursiva para que fosse de melhor entendimento a dinâmica professor/aluno nessa situação.

Em resposta aos questionamentos das principais características observadas por ela, em um aluno com TEA e quais os maiores desafios por ela encontrados no processo de inclusão desses alunos em sala de aula, obtivemos os seguintes apontamentos: Dificuldade em se comunicar, se relacionar com colegas e professores, seguir regras, sair da rotina diária, não gosta de ser tocado, não gosta de roupas pesadas como Jeans, anda na ponta dos pés, gira os objetos em forma de círculos, emite barulhos repetitivos, repete várias vezes a mesma palavra ou frase. Esses apontamentos dependem do grau de autismo da criança. Quanto aos principais desafios, ela cita: fazer com que os colegas entendam as diferenças do colega autista, que aceitem ele, principalmente nos momentos de rompantes, quando fica “agressivo”, quando faz barulhos atrapalhando a concentração, quando desobedece as regras. E o processo de alfabetização desse aluno junto com os outros, uma vez que não aceita muita interação com os colegas e às vezes com o próprio professor. A professora relata também não receber treinamento oriundo da escola, mas quando recebe um aluno da Educação Especial, procura pesquisar e buscar formas de melhor lidar, atender e ajudar essa criança.

Nas duas situações, nota-se uma dificuldade em saber como agir ao redor da criança, devido muitas vezes à dificuldade que esse transtorno traz quanto ao trato social. A Declaração de Salamanca, bem como a Lei dos Direitos Humanos e a LDBEN, garantem a esses alunos o direito à escola e igualdade, mas vemos que a realidade ainda está bem longe disso, pois o sistema educacional ainda tem dificuldades para lidar com essas crianças, bem como proporcionar a elas o acolhimento que vá de encontro com as suas necessidades intelectuais, como nos relata Kortmann (2013):

A inclusão escolar tem sido um desafio para professores e educadores de todo o país, já que não existe uma forma única e pré-estabelecida para realizá-la. Sabe-se que é um processo necessário e valioso, mas que ainda necessita de muito empenho e estudo dos profissionais envolvidos (KPRTMANN, 2013, p. 17).

Nas escolas de ensino regular, o que vemos, muitas vezes, é um despreparo para receber esses alunos. Estudos apontam que muitas vezes há um despreparo e um certo “des-caso” oriundos das instituições de ensino, bem como dos docentes em realizar cursos de formação e buscar informações para a educação de autistas como nos relata Martins (2007):

Vários estudos (...) concluem que os professores, em sua maioria, sentem-se despreparados para trabalhar na inclusão escolar com alunos com necessidades educacionais especiais, o que é corroborado também por essa pesquisa. Isto nos leva a crer que o discurso favorável a inclusão escolar, que comparece na fala da maioria absoluta dos professores, reproduz o discurso educacional hegemônico e “politicamente correto”, sem, contudo, ter sido tecido na trama do desejo e da implicação subjetiva desses que, na prática, devem traduzir seu discurso em ações concretas... e inclusivas. (MARTINS, 2007, p. 129).

A formação inicial, aparentemente e segundo a re-
dação estudada, não tem dado suporte necessário para a atuação do professor frente as necessidades da Educação Especial. Sendo assim, torna-se necessário a efetivação pela busca de outros mecanismos e caminhos, como: a formação continuada, a busca por leituras, dentre outros, que acredita-se possibilitar uma melhor formação a ser profissional.

Considerações finais

Nesta última parte do artigo, primeiramente serão apresentados os objetivos, bem como os resultados encontra-

dos, seguido da importância dessa pesquisa e por fim serão abordados os desafios encontrados no decorrer da pesquisa.

O tema escolhido para o presente artigo foi “Inclusão da criança autista em sala de aula”, devido à importância de se incluir essas crianças no dia a dia escola, juntamente com a experiência que tive durante um de meus estágios com uma criança que certamente convive com TEA, mas que não recebe o devido apoio e acompanhamento. Para que houvesse um maior entendimento, fizemos uma pesquisa acerca do autismo, suas causas, sintomas e um pouco do autismo ao longo da história. Bem como podemos ajudar as pessoas que sofrem com esse transtorno.

Pesquisamos quais as dificuldades encontradas pelo autista, pela família e pela escola para que a inclusão ocorra de forma satisfatória e traga bons resultados, do mesmo modo confirmamos essas dificuldades com uma entrevista feita tanto a uma mãe de criança com TEA, quanto com uma professora que trabalha com essas crianças na educação regular.

No decorrer do caminho, tivemos algumas dificuldades e obstáculos encontrados: o principal deles foi a pandemia mundial devido ao vírus *Covid-19*, seguido do isolamento social, que paralisou as aulas e impediu que fosse feita uma pesquisa de campo, que inicialmente era o proposto. Outro obstáculo encontrado foi quebrar o tabu de se falar do transtorno, pois a maior parte das famílias não gostam de expor o assunto, e os professores não se sentem à vontade para falar sobre o despreparo e a falta de apoio da instituição de ensino.

Diante de tudo que foi explanado, podemos dizer que o objetivo principal foi alcançado, tendo em vista que o questionamento feito no início foi respondido. É necessário que haja planejamento e esforços conjuntos entre família e escola para que essa inclusão ocorra de forma satisfatória e dê resultados.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. DSM-IV.** Washington (DC): APA; 2002.

ANACC DE CARVALHO – EDITORAL, 2017 – fce.edu.br.

ARMSTRONG, F. & Barton, L. (2003). Besoins éducatifs particuliers et «inclusive education» In **Brigitte Belmont et Alette Vérillon Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?** Paris: Institut national de recherche pédagogique (INRP). Disponível em Sanches, Isabel, Teodoro, António, Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. Revista Lusófona de Educação 2006. Acesso em 22/11/2019.

AUTISMO E REALIDADE; **O que é autismo**; disponível em <<https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/marcos-historicos/>> acesso em 06/07/2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dez. 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, janeiro de 2008..

HAS Salomão, M Martini, APM Jordão – **Portal da Psicologia**, 2007 – academia.edu MANTOAN.

M. T. E. A **Integração de Pessoas com Deficiência**: Contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

KORTMANN. Gilca Maria Lucena. **Aprendizagens da criança autista e suas relações familiares e sociais: estratégias educativas.** 2013, p.17. (Monografia de conclusão do Curso de Especialização em Neuropsicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul Instituto de Psicologia.

MARTINS. Mara Rubia Rodrigues. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e praticas pedagógi-**

cas de professores regentes. 2007, p.129. Dissertação (Mestrado em psicologia) – Universidade Católica de Brasília. Brasília (DF).

MD Pletsch, R Glat – **Linhas Críticas**, 2012 – redalyc.org
RS Goes – 2012 – teses.usp.br. O que é Autismo; disponível em
<<https://tismoo.us/saude/o-que-e-autismo-ou-transtorno-do-espectro-do-autismo-tea/>> acesso em 04/07/2020

PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Declaração de Salamanca.** Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt. Acesso em: 25/06/2020.

O Ensino de História e a Identidade Étnico-Racial: (re)pensando a metodologia de ensino para valorização e construção da identidade negra na escola Estado do Pará em São Luís do Maranhão

*Elisandra Cantanhede Ribeiro
Rosenverck Estrela Santos*

Introdução

Este texto descreve e analisa como os professores da disciplina “História”, da escola “Estado do Pará”, em São Luís do Maranhão, durante suas práticas pedagógicas, trataram questões como à construção e valorização da identidade negra. Tal análise tem como pressuposto a iniciação para formação docente de alunas e alunos da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, durante o período de realização do programa Residência Pedagógica pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Esse programa, na especificidade da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros tem como metas: desenvolver habilidades e competências que possibilitem aos(as) discentes contribuir para efetivação da educação para relações étnico-raciais, em consonância com as Diretrizes Curriculares vigentes que versam sobre a temática ra-

cial; promover ações pedagógicas para aperfeiçoamento dos discentes no sentido de atuarem na educação básica, tendo como fundamento sua área de formação em Estudos Africanos e Afro-brasileiros.

Isto porque, no mundo contemporâneo, o sistema educacional brasileiro tem enfrentado processos constantes de mudanças estruturais e conceituais, que faz com que a cada momento busquemos uma educação que prepare os(as) alunos(as) para a diversidade, inclusão e autonomia na construção do conhecimento. Lutar por uma educação que leia e interprete o mundo, que contribua para problematizar os conhecimentos que chegam de forma acabada e eurocentrada é um desafio permanente para os(as) educadores(as).

Temáticas sobre África e questões afro-brasileiras, de forma geral, são discutidas pela grande mídia, e boa parte da sociedade, de forma negativa, reproduzindo preconceitos, reforçando estereótipo que reproduzem o machismo, o racismo, a homofobia, a intolerância política, cultural, religiosa, dentre outros. São posturas, comportamentos que nada contribuem para transformar visões conservadoras sobre esses temas. Por isso, abordar temáticas aparentemente distantes da realidade escolar é de extrema relevância, haja vista, *grosso modo*, serem tratadas de forma simplista e estereotipadas. Para estes, temas como África, populações indígenas, mundo islâmico, dentre outros, são desnecessárias e deveriam até ser excluídos dos currículos escolares. Esses tipos de postura não ajudam a superar a forma limitada de interpretar um mundo complexo e diverso como o nosso.

A obrigatoriedade da inclusão desta temática não pode se restringir a simples acréscimos de conteúdos aos currículos, sobretudo no currículo da disciplina “História”. Implica repensar as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação re-

alizadas no contexto escolar. Assim, “é importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2013, p. 91).

Com efeito, é sobre esses fundamentos que realizamos nossas atividades acadêmicas na instituição de ensino “Estado do Pará”, em São Luís do Maranhão, situada no território negro da Liberdade, bairro considerado Quilombo Urbano, certificado pela Fundação Cultural Palmares, por ser uma região de grande contingente de homens e mulheres negros e negras e com um contexto cultural evidente de suas heranças ancestrais africanas. Para desenvolvimento desse texto, no primeiro momento, fizemos uma breve caracterização da Educação para as relações étnico-racial; em seguida, apresentamos a Escola e suas respectivas atividades pedagógicas, principalmente as relacionadas com a temática da construção e valorização da identidade étnico-racial dos seus estudantes. Além disso, refletimos sobre a prática pedagógica no ensino da disciplina “História”, realizada na instituição de ensino e, por fim, trouxemos nossas considerações e aprendizados nesse processo de formação à docência.

Educação para as relações étnico-raciais: história eurocêntrica e identidade negra

O surgimento da disciplina “História”, como disciplina escolar, remonta ao século XIX no contexto da consolidação dos Estados Nacionais europeus. A História nesse período é um instrumento de integração cívica e patriótica, associada às noções de progresso e civilização. A primazia do indivíduo sobre o coletivo, o patriarcalismo, o racismo em sua versão supostamente científica, a expansão do imperialismo, através dos valores e padrões culturais europeus vão demarcar a

disciplina História – caracterizada pela dominação masculina e branca – e, influenciar sua organização e constituição no Brasil como se observa por meio das palavras de Magalhães (2003, p. 169):

[...] a história do Brasil como disciplina distinta da história da civilização só surgiu em 1895. Era caracterizada pela cronologia política e pelo estudo da biografia de brasileiros ilustres, além de acontecimentos considerados relevantes para a afirmação da nacionalidade. Cabe a história como disciplina escolar: construir a memória da nação como uma unidade indivisível e fornecer os marcos de referência para se pensar o passado, o presente e o futuro do país.

A história dominante apresentava-se, pois, como instrumento fundamental no delineamento de um projeto de nação que deveria ter como referência, paradoxalmente, o continente europeu. Os valores e referenciais das populações negra e indígena foram relegadas a segundo plano ou minimizadas em citações meramente folcloristas. Nesse mesmo sentido, a participação das mulheres, principalmente as negras, na formação cultural, educacional e civilizacional do Brasil foi ocultada sobremaneira. Ser brasileiro consistia em ser branco e cristão – o gênero masculino não é modo de dizer – excluindo os grupos oprimidos como as mulheres.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) encarregou-se de fornecer as bases de uma história nacional dividida em uma periodização definida pela ação política de monarcas: a descoberta do Brasil pela monarquia portuguesa correspondia ao nascimento de uma nação branca, européia e cristã [...] (BITTENCOURT, 2007, p. 36).

O ideal patriótico republicano era conseguir o embranquecimento da população brasileira. Em resumo, embranquecimento, ordem, patriotismo, masculinidade e

civilização para o progresso capitalista foram os conceitos proeminentes do início do regime republicano, e o ensino de História e de outras disciplinas, em muito, contribuiu para as suas reproduções.

A partir do processo de redemocratização do Brasil, e ancorados nas mudanças paradigmáticas do campo da História, o movimento de mulheres, os indígenas, a população negra e os movimentos LGBTQI+, passaram a exigir dos órgãos gestores, ligados à educação, um tratamento curricular diferente daquele que estava sendo destinado a esses grupos. Foi assim que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, num avanço significativo, trouxeram o tema da pluralidade cultural como eixo para o professor trabalhar em sala de aula. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 já havia, em seu artigo 26, orientado para o tratamento das diversas formas culturais e civilizações na constituição da sociedade brasileira.

Nesse contexto de luta contra o racismo e por uma educação para diversidade étnico-racial, merece destaque a “III conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”, realizado em Durban, África do Sul em 2001, onde se procurou adotar medidas reparatórias às vítimas de racismo, da discriminação e intolerância.

A partir dessa conferência, da resistência e proposição das diversas entidades do movimento negro, surgem as Leis 10.639/2003 e 11.645/08 instituindo, respectivamente, o ensino de conteúdos sobre a matriz negra africana e indígena na constituição da nossa formação social, no âmbito de todo o currículo escolar. Para tanto, o parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, orientando que se refletisse sobre as relações

étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos da educação e da escola no tocante à temática da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e da constituição de uma educação inclusiva.

Por essas razões e com as mudanças ocorridas no ensino de História no Brasil, novas possibilidades de abordagens foram inseridas com destaque para a história das “minorias”, a construção e valorização da identidade étnico-racial, dentre outras. A identidade negra é um campo que tem se delineado ao longo desse tempo e foram sendo inseridas no contexto da sala de aula. A obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e indígena nos currículos escolares, como uma política de ação afirmativa tenciona a lógica da igualdade abstrata, ao tematizar sobre direitos coletivos de sujeitos concretos que historicamente foram excluídos.

Neste contexto, a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/08 possibilitam a problematização do currículo até então visto como hegemônico e impulsiona questionamentos aos sistemas de ensino e às instituições educacionais quanto ao acesso e permanência diferenciados entre negros(as), indígenas e brancos(as) nas instituições educacionais; os projetos educacionais; às práticas pedagógicas; à representação dos negro(as) nos livros didáticos; às relações interpessoais no cotidiano escolar; à atuação dos professores e muito mais.

Não se pode negar a diversidade cultural que nos rodeia, inclusive, nas escolas e nas salas de aula. Tanta diversidade, muitas vezes, resulta em contendas e engrandecem os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. Por essa ótica, o currículo constitui uma forma de concentrar os entrelaços entre o meio social e o meio escolar, somando ao conjunto de práticas em que significados são constituídos, disputados, rejeitados, compartilhados. Valo-

riza o caminho para a identidade do estudante, considerando o contexto sociopolítico em que ele está inserido. É por essa razão, que o “chão da escola” foi importante no processo de nossa formação docente.

A participação dos residentes no “chão da escola”

A escola “Estado do Pará” é uma instituição de ensino mantida pelo Governo do Estado do Maranhão e possui funcionamento nos turnos manhã, tarde e noite, atendendo um quantitativo de cerca de mais ou menos 740 alunos, homens e mulheres de idade aproximadamente entre 12 e 54 anos, pois possui turmas do 8º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ao 3º ano do Ensino Médio, além de EJA. Ressaltamos, entretanto, que o nosso público de trabalho, pesquisa e aprendizado foram os(as) alunos(as) do ensino médio.

O trabalho foi desenvolvido dentro do contexto da escola, através de pesquisa, com questionários formulados pelo programa “Residência Pedagógica”, contendo questões relacionadas à quantidade de alunos, mobiliário, horário de funcionamento da escola, corpo docente, entre outros questionamentos. A participação dos residentes/discentes em formação deu-se no sentido de compreender como é o funcionamento do trabalho docente da escola, além da experiência de exercer a própria prática pedagógica.

Durante o processo de observação e imersão na escola, realizamos várias atividades, buscando a discussão e reflexão da temática da identidade negra, do resgate dos valores da ancestralidade africana e afro-brasileira, bem como a inserção de conteúdos da História da população negra, tais quais: Café Filosófico, Escravo Nem Pensar, Show de Talentos, Feira Cultural e Científica. Ressaltamos, que mesmo antes de nossa inserção no ambiente escolar, os projetos com

temática étnico-racial já eram desenvolvidos a partir da ordenação pedagógica, professores e discentes.

Os residentes, ao exercerem sua prática docente, atuam no suporte da execução das tarefas desenvolvidas durante essas atividades. Por exemplo, no “Café Filosófico”, apresentamos aos alunos e alunas poesias e poemas de autores maranhenses, dando destaque a poetas e poetizas negras. As atividades realizadas pelos estudantes eram trabalhos de pesquisa para conhecerem esses autores e posteriormente apresentarem, por meio de exposições, durante o café filosófico, trazendo as obras dos autores para o público escolar. Já no projeto “Escravo Nem Pensar” desenvolvida nas escolas estaduais no sentido de informar e formar agentes para combater a escravidão contemporânea no Maranhão desenvolvemos, junto ao corpo pedagógico da escola, ações e atividades formativas, elaboração de materiais educativos os utilizados nas salas de aula pelos(as) professores(as) e alunos(as). No “Show de Talentos” contribuímos na organização de atividades cujo objetivo era evidenciar os(as) alunos(as) como sujeitos históricos e agentes do conhecimento, fornecendo-lhes a oportunidade de apresentarem para toda a escola os seus talentos artísticos e científicos.

Além desse, a “Feira Cultural e Científica” foi desenvolvida na escola como parte das comemorações da Semana da Consciência Negra, e desenvolvemos várias atividades pedagógicas como rodas de conversas com os residentes, professores da Universidade Federal do Maranhão que trabalham e militam na questão negra; recital de poesia de autores(as) negros(as); construção de cartazes com informações acerca das personalidades negras no seus campos de atuações, quais sejam, atrizes, escritores, romancistas, literatos, médicos etc; desfile da beleza negra, evidenciando a beleza distinta existente nos seus alunos e alunas. Dentro dessa semana, impulsionamos e incentivamos para que

houvesse o mapeamento e pesquisa de personalidades negras importantes dentro do contexto da comunidade em que pertence a escola, trazendo para a instituição de ensino a contribuição histórica que essas pessoas deram ao bairro, que na ocasião, em 2020, estava completando 100 anos de existência. Estas atividades tiveram relevância no que diz respeito a suas temáticas, ao trazer para debate a importância da valorização da população negra, dentro dos mais diversos aspectos. Os(as) alunos(as), como parte desse processo de ensino-aprendizagem, se sentiram representados dentro das atividades desenvolvidas na escola, confirmando que “professores e alunos criam seus próprios saberes, e são influenciados e ao mesmo tempo influenciam os saberes” (SILVA, 2021, p.11).

As práticas pedagógicas no ensino de história e a construção da identidade negra: (re) pensando a metodologia de ensino

Durante o processo de observação e imersão dentro da sala de aula, o contato com o professor da disciplina “História” serviu para colaborar para o nosso processo de prática no pós-período de graduação. A observação serviu para sabermos como desenvolveríamos na prática aquilo que víamos na teoria, na construção dos planos de aula e nas informações as acerca dos projetos pedagógicos. O professor/preceptor fazia o acompanhamento dos residentes/discípulos em sua prática na sala de aula orientando a melhor maneira no desenvolvimento dessa prática.

A importância de um currículo do ensino de história que colabore para essa construção, dando aos(as) alunos(as) ferramentas para que atuem, enquanto sujeitos conscientes da identidade étnica e da preservação dessa identidade e de sua cultura é, sem dúvida, fundamental. Para Gomes (2007,

p.17) é de suma importância trabalhar a diversidade, pois o campo do saber torna-se mais amplo:

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto da relação de poder.

A problematização do campo do saber tem se tornado mais recorrente e o ensino da história tem proporcionado esse debate dentro e fora do “chão da escola”. O ensino de História, ao trabalhar com mudanças e permanências, deve romper com o eurocentrismo e discutir a identidade étnico-racial para contribuir na desmistificação e diminuição de preconceitos. Ajuda-nos a nos entendermos como sujeitos históricos e agentes dessa história.

O professor da disciplina de “História”, no desenvolvimento de sua prática pedagógica na escola pesquisada, tem buscado solucionar a lacuna existente acerca da temática racial negra, buscando trazer elementos do cotidiano dos(as) alunos(as) para contextualizar dentro da sala de aula, evidenciando a importância, sobretudo no território negro, na qual a escola está inserida, como é o caso de quilombo urbano Liberdade. Um dos exemplos que podemos destacar é a pesquisa sobre os anciãos da comunidade que influenciaram diretamente nas atividades culturais e que desenvolviam projetos educacionais para ajudar àqueles da comunidade que estavam fora da escola. É importante ressaltar que apesar de reconhecer que ainda há muito por se fazer dentro desses aspectos, existe uma possibilidade real de mudança de postura. Uma importante ação do professor

foi trazer para escola professores e outros profissionais que residem no bairro, com o objetivo de integrar escola e comunidade, para realizarem roda de conversa, sobre a temática, chamando a atenção para diversidade cultural e religiosa presentes na comunidade.

Considerações finais

O programa “Residência pedagógica” trouxe uma experiência significativa, que proporcionou aos discentes um aperfeiçoamento da formação docente em interação com a realidade do processo de ensino da Educação Básica e as orientações advindas da Base Nacional Comum Curricular. A proposta do subprojeto “Saberes e Fazeres Interdisciplinares dos Estudos Africanos e Afro-brasileiros”, valoriza o período estabelecido para o estágio, como um momento em que a prática docente na escola enriquece a teoria dos discentes em formação, é uma proposta instigante da residência de redimensionar a práxis do estágio curricular.

As vivências desse projeto refletem sobre as práticas docentes, ampliando o universo profissional dos discentes que, em contato com a realidade e diversidade educacional – que muitas vezes se apresenta de forma tradicional e excludente – conduziu a uma reflexão sobre o quanto essa realidade necessita de intervenções positivas e quão é importante a responsabilidade social que temos com a educação básica, principalmente nas redes públicas de ensino.

A partir de nossa imersão na escola e na comunidade, chegamos à conclusão que a teoria e os métodos pedagógicos são fundamentais e importantíssimos, pois norteiam e balizam nossa prática docente. Entretanto, aprendemos que a realidade é mais complexa, rica e dinâmica do qualquer teoria ou método de ensino, por isso, a inserção no ambiente escolar, em contado com alunos e alunas da educação básica,

em reuniões pedagógicas com professores(as), observando a gestão escolar e a participação da comunidade, nos trouxe um aprendizado para toda a nossa carreira, enquanto profissionais da educação, que a conexão refletida entre teoria e o saber científico em contato com a sabedoria popular e o cotidiano da escola é essencial pra a produção de uma educação emancipadora e inclusiva.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidades e ensino de história no Brasil. In: CARRETEIRO, Mario. GONZÁLES, Maria Fernanda. ROSA, Alberto (Orgs.). **Ensino da História e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. **Lei 11.645**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93966/lei-11645-08>.

BRASIL. **Lei nº 10.639**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 28 de maio de 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília. SECAD; SEPPPIR, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Martha. HOIHET, Rachel (Orgs.). **Ensino de História:** conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

SILVA, Marco Antonio. **Nas trilhas do Ensino de História:** teoria e prática, Belo Horizonte: Rona, 2012.

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e a sua importância na vida dos jovens e adultos como possibilidade de inclusão

Samira Fontes Carneiro

Valmaria Lemos da Costa Santos

Ivonaldo Leite

Maria Eduarda de Oliveira Bezerra Medeiros

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, ao longo de sua trajetória, foi marcada por processos excludentes, nos quais os sujeitos que não tiveram acesso à educação na idade considerada adequada ou não puderam concluir a sua escolarização, foram marginalizados e estereotipados como incapazes pelo fato de não serem letrados, perdendo assim oportunidades, principalmente com relação ao trabalho. Assim, é importante considerar que o desenvolvimento dessa modalidade de ensino reflete a influência dos interesses políticos e econômicos de cada período.

Desde a época do Império já existiam algumas experiências com escolas noturnas que, com o tempo, foram surgindo diversas iniciativas, como as campanhas de alfabetização, as quais geralmente ocorriam de forma descontínua, o que nos leva a perceber uma falta de atenção com esses sujeitos que não tiveram como estudar na idade adequada.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, a EJA é considerada como pertencente à Educação básica, como uma modalidade de ensino destinada aos jovens e adultos que não conseguiram concluir os seus estudos nas etapas comuns do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, é destinada para aqueles que são considerados fora da faixa etária comum.

Tomando em conta essa breve contextualização sobre a EJA, temos o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA, que surge nesse cenário, dentro das políticas públicas para a EJA como uma possibilidade desses jovens e adultos conseguirem a sua certificação.

Nesta pesquisa, buscamos investigar sobre o ENCCEJA partindo do seguinte problema de pesquisa: Como se deu a implementação do ENCCEJA? Temos como pressuposto que o Exame foi implementado como uma medida de reparação social para jovens e adultos que não concluíram o ensino regular. Assim, o presente trabalho tem por principal objetivo realizar um levantamento sobre a implementação do Exame Nacional Para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA e seus impactos sociais.

Nessa direção, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de cunho exploratório e abordagem qualitativa. A fundamentação teórica foi baseada em autores da área da Educação de Jovens e Adultos, tais como Arroyo (2006), Ireland e Spezia (2014), Freire (1979; 2005; 2018), Moura (1999), dentre outros; bem como foram observados aspectos legais, tais quais: a LDB nº 9.394/1996, a Portaria nº 2.270/2002, o Livro introdutório: Documento básico: ensino fundamental e médio de 2002; o Guia de certificação: Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) de 2019; o Parecer CEB/CNE nº 11/2000 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Considerações sobre a EJA e o ENCCEJA

Conforme abordado, a EJA é uma modalidade da educação que hoje faz parte do sistema nacional de ensino como integrante da Educação Básica, destinada aos alunos fora de faixa etária adequada às etapas do ensino fundamental ou do ensino médio. Nesse sentido, faremos algumas considerações sobre a constituição dessa modalidade e sobre como o ENCCEJA surge diante dela. Ao observar a história da EJA, podemos perceber que ela surge atrelada a própria história da educação no Brasil. A esse respeito, Moura (1999, p. 23) afirma:

Toda a história das ideias em torno da alfabetização de adultos no Brasil acompanha a história da educação como um todo que, por sua vez, acompanha a história dos modelos econômicos e políticos e consequentemente a história das relações de poder, dos grupos que estão no poder.

Com isso, podemos perceber que a EJA acompanha essa trajetória do que vai ocorrendo na educação nacional de uma maneira geral e que sempre teve a influência dos interesses políticos e econômicos de cada período da história em nosso país. Vemos a presença também de iniciativas não governamentais, como aquelas realizadas por movimentos sociais, e algumas ligadas à igreja, etc. Isso fica bastante evidente na afirmação de Ireland e Spezia (2014, p. 45) quando os mesmos afirmam:

A educação de adultos sempre tem sido ofertada por uma grande diversidade de provedores tanto governamentais quanto da sociedade civil. Em termos conceituais, a aprendizagem e a educação de adultos são ricas e multirreferenciadas, mas sua própria diversidade e riqueza tornam a sua definição complexa, e problemática a coleta de dados e informação sobre o que é ofertado, por quem e para quem.

Podemos perceber que a EJA, desde o princípio, surge através de tentativas as mais diversas de intervenção voltadas para o público de jovens e adultos analfabetos, muitas delas, não ligadas diretamente ao Estado. Mesmo antes de se constituir como uma modalidade de ensino, a EJA já ocorria em diferentes espaços, como em espaços não escolares, através de diferentes iniciativas. Moura (1999) reflete que também é notório, dentro dessa contextualização sobre a EJA, que sempre houve uma preocupação maior com o ensino destinado as crianças até aos 14 anos de idade, correspondendo às etapas da educação infantil ao ensino fundamental, e a EJA sempre foi sendo colocada de lado.

A EJA surge na perspectiva de tentar solucionar, ou pelo menos diminuir as situações de exclusões que jovens e adultos sofrem, que muitas vezes também ocorrem dentro da própria escola, do próprio sistema escolar de ensino. Para Moura (1999), a alfabetização de adultos faz parte de um quadro de marginalização maior e que tem a ver com os aspectos pedagógicos de ensino realizado nas escolas que, muitas vezes, reproduzem as mesmas práticas, com técnicas e procedimentos utilizados com as crianças. Assim, os professores acabam fazendo “uma transposição grosseira e infantilizada das suas proposições para as suas práticas de alfabetização de adultos” (MOURA, 1999, p. 34).

Dentro da história da EJA, não podemos deixar de abordar a grande contribuição das ideias de Paulo Freire, consideradas como um grande marco para a Educação de Jovens e Adultos como também para a educação de um modo geral, contrapondo-se ao modelo tradicional de ensino e evidenciando a necessidade de entender a educação como um ato político e criador na colaboração da conscientização dos sujeitos rumo a uma emancipação social. Ele chama a atenção com relação às práticas de ensino e aprendizagem que devem relacionar-se ao contexto de vida dos educan-

dos (FREIRE, 1979; 2005; 2018). Leite (2018) faz uma síntese bastante interessante a esse respeito das ideias e do método de Paulo Freire, o mesmo se dava em dois momentos. O primeiro seria o conhecimento da realidade. “um momento preliminar de estudo da realidade – à maneira histórico-sociológica – em que está desenvolvida a alfabetização, pesquisando, por exemplo, os modos de vida da localidade” (LEITE, 2018, p.12). Já o segundo momento seria a aplicação em si do método Paulo Freire que se dava da seguinte maneira:

i) levantamento do universo vocabular dos grupos com os quais se trabalhará; ii) escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado; iii) criação de situações existenciais típicas do grupo de educandos que se tem em foco; iv) elaboração de fichas roteiro para auxiliar os coordenadores de debate no trabalho que desenvolverão; v) elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonéticas correspondentes aos vocábulos geradores. (LEITE, 2018, p.13)

Percebe-se que a proposta de educação e método de ensino e aprendizagem de Paulo Freire busca tornar os processos de educação mais próximos possíveis do contexto vivenciado pelos alunos, tornando-se assim algo significativo e com sentido tanto para quem ensina como para quem aprende. Ao longo dos anos a EJA vem se consolidando como uma política pública, funcionando dentro do sistema regular de ensino, mesmo apresentando algumas dificuldades, mas não podemos deixar de considerar as conquistas até aqui.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) e da Resolução nº4 /2010, ao apresentar a EJA como modalidade da educação, afirma que ela “destina-se aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio”. (BRASIL, 2010, Art.28).

Para Arroyo (2006), o público alvo se constitui assim como “jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação” (ARROYO, 2006, p. 24).

Nesse sentido, é importante compreender quem são esses sujeitos que fazem parte do público-alvo da EJA, para poder entender todo o contexto em torno dela, que vai além de uma questão de diferenças de faixas etárias. É marcante a diversidade de pessoas e de condições objetivas de vida, como afirma o autor quando diz que se trata de “jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia” (ARROYO, 2006, p. 23). Assim, Ireland e Spezia (2014, p. 54) apresentam uma definição sobre a EJA, que concordamos, quando o mesmo afirma que:

A educação de adultos é crescentemente vista como uma ferramenta importante para reparar a desigualdade social e econômica, para reduzir a pobreza, para preparar a sociedade mundial para novos paradigmas de produção e consumo sustentável, para preparar mão de obra qualificada para as economias competitivas, para criar a base para uma cultura de paz e de boa convivência, para estabelecer relações mais harmoniosas entre os ambientes humano e natural, para desenvolver o potencial de todas as pessoas.

Podemos perceber que a EJA deve ser pensada a fim de contribuir na vida desses jovens e adultos, de uma forma que vá além da preparação para a entrada no mercado de trabalho, mas no sentido de desenvolver habilidades e competências que melhorem a qualidade de vida dessas pessoas.

Aspectos Metodológicos

A seguir, apresentamos de forma breve como se deu a construção desse trabalho. Para esta pesquisa, foi realizada uma investigação a partir de literatura da área, de cunho exploratório e abordagem qualitativa. Segundo Yin (2016), esse tipo de pesquisa é bastante oportuno, porque “a pesquisa qualitativa oferece maior liberdade na seleção de temas de interesse, porque os outros métodos de pesquisa tendem a ser limitados.” (YIN, 2016, p. 6). Foi realizada pesquisa bibliográfica, na qual foram utilizados autores da área de Educação que discutem a Educação de Jovens e Adultos. E para a compreensão acerca das particularidades do ENCCEJA, foram utilizados documentos que orientam o referido Exame. Conforme Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é bastante importante para conhecermos um determinado assunto e segue basicamente as seguintes etapas: 1ª) formulação do problema, 2ª) elaboração do plano de trabalho, 3ª) identificação das fontes, 4ª) localização das fontes e obtenção do material, 5ª) leitura do material, 6ª) confecção de fichas, 7ª) construção da lógica do trabalho e 8ª) redação do texto.

Dentre os documentos que foram utilizados, podemos citar a Portaria nº 2.270/2002, que trata da criação do ENCCEJA; o *Livro introdutório: Documento básico: ensino fundamental e médio de 2002*; o *Guia de certificação: Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) de 2019*; o Parecer CEB/CNE nº 11/2000 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; a Resolução nº 4/2010 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica na qual também está presente a EJA, pois esta faz parte da Educação Básica; a Resolução nº 2/2010 e o Parecer nº 4/2010 que trata das Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos

em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; e a Portaria n° 458/2020 que trata da Política de Avaliação Nacional da Educação Nacional do Brasil.

Na busca desses documentos relacionados à temática em foco, foram encontrados nos *sites* tanto do MEC como também do INEP, a partir da pesquisa das palavras “Educação de Jovens e Adultos” e “ENCCEJA”, bem como nos itens “legislação” e “documentos” e em “outros documentos”. Os documentos que constituem o *corpus* da pesquisa estão disponíveis nos sites do MEC¹ e do INEP².

Definição, estrutura, finalidades e importância do ENCCEJA

Nesse tópico, iremos abordar sobre definição, estrutura, finalidades, importância e impactos sociais do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA. O Exame existe desde o ano de 2002 e foi instituído a partir da Portaria n° 2.270 do Ministério da Educação e da Cultura – MEC e sua realização e aplicação é realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP em um regime de colaboração, juntamente com as secretarias de educação, tanto em nível estadual, como em nível municipal.

O ENCCEJA é um exame de avaliação, aplicado com o objetivo de verificar as competências, habilidades e saberes de jovens e adultos que ainda não puderam concluir as etapas de Ensino Fundamental ou Ensino Médio com a idade adequada. Conforme o artigo 2º da Portaria n° 2.270/2002, o ENCCEJA se caracteriza como sendo um “instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do Ensino Fundamental e do Ensino

¹ <http://portal.mec.gov.br>

² <http://portal.inep.gov.br>

Médio.” (BRASIL, 2002, p.1) Assim, esse exame foi criado a princípio tendo os seguintes objetivos:

I – construir uma referência nacional de auto-avaliação para jovens e adultos por meio de avaliação de competências e habilidades, adquiridas no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais; II – estruturar uma avaliação direcionada a jovens e adultos que sirva às Secretarias da Educação para que procedam à aferição ao reconhecimento de conhecimentos e habilidades dos participantes no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei 9.394/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); III – oferecer uma avaliação para fins de classificação na correção do fluxo escolar, nos termos do art. 24, inciso I alínea “c” da Lei 9394/96; IV – consolidar e divulgar um banco de dados com informações técnicopedagógicas, metodológicas, operacionais, socioeconômicas e culturais que possa ser utilizado para a melhoria da qualidade na oferta da educação de jovens e adultos e dos procedimentos relativos ao Enceja. V – construir um indicador qualitativo que possa ser incorporado à avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos. (BRASIL, 2002, Cap. I, Art.2º, INCISOS I-V, p. 1-2)

O ENCCEJA surge em 2002 como uma alternativa para as pessoas jovens e adultas que necessitam e desejam concluir os estudos, possam obter a certificação de escolaridade referente ao ensino fundamental e ou ensino médio através do aproveitamento do resultado desse exame. O Exame integra a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, juntamente com o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Assim, o ENCCEJA compõe os exames que avaliam a educação no Brasil, conforme a Portaria de 2020, junto com

outros exames, como é o caso também do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (BRASIL, 2020).

Conforme a observação dos documentos e aspectos legais relacionados à EJA e a realização dos exames, dentre eles o ENCCEJA, os parâmetros para a idade mínima para os exames e a certificação na EJA estabelece a idade mínima de quinze anos para o Ensino Fundamental e de dezoito anos para o Ensino Médio. Dessa forma, para realizá-lo, o indivíduo precisa ter, no mínimo, 15 anos completo até o dia do Exame, no caso de quem precisa do certificado de conclusão do Ensino Fundamental, ou ter completado, no mínimo, 18 anos até o dia do Exame, no caso de quem precisa do certificado de conclusão do Ensino Médio. Com relação à certificação é entendida como:

A certificação, no caso da educação escolar da Educação Básica, representa a expedição autorizada de um documento oficial, no qual se comprova a terminalidade do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, como uma das formas de avaliação de saberes que, quando obediente à legislação educacional pertinente, possui validade nacional. (BRASIL, 2013, p. 365)

Nesse sentido, a certificação emitida tem validade nacional e os resultados dos exames podem ser aproveitados e as pessoas podem pedir essa emissão de sua certificação através das secretarias de educação dos estados e municípios e demais instituições autorizadas para esse fim. O candidato é que irá escolher, dentre as instituições cadastradas, aquela pela qual será emitido o seu certificado de conclusão. Conforme a Resolução de nº 1/2000, os exames para efeito de certificação formal de conclusão do ensino fundamental e médio necessitam observar a LDB como também as diretrizes curriculares nacionais com relação a esses níveis de ensino.

No caso do ENCCEJA, podem realizá-lo tanto pessoas que frequentam a EJA escolarizada, que se trata daquela que ocorre dentro do próprio sistema de ensino da educação básica, como também por pessoas que não estão frequentando a escola, mas que desejam realizar o exame, como também para aquelas que frequentam projetos, e outras formas não escolares e querem testar os seus conhecimentos, pois à educação se dá em vários espaços, não só no meio formal de ensino e as pessoas procuram o ENCCEJA para comprar essas habilidades oriundas das mais diversas experiências.

Dentre os tipos e formas de aplicação do ENCCEJA, existem quatro formas distintas de aplicação, para que possa contemplar um público bem vasto de pessoas e realidades. Esses quatro tipos são classificados como: 1º) o Nacional (para residentes no Brasil), 2º) o Nacional PPL (para residentes no Brasil que estão em contexto de privação de liberdade ou que estão cumprindo medidas socioeducativas), 3º) o Exterior (destinado a brasileiros residentes no exterior), e 4º) o Exterior PPL (para brasileiros residentes no exterior, que estão privados de liberdade ou cumprindo medidas socioeducativas). No caso do ENCCEJA nesse contexto de exterior do Brasil, é realizada uma parceria com o Ministério das Relações Exteriores, responsável pela aplicação.

Com relação ao ENCCEJA para as pessoas privadas de liberdade, contribui para o processo de ressocialização desses jovens e adultos que, mesmo em situação de privação de liberdade, tem essa chance de estudar e realizar o exame e assim poder ter em mãos o seu certificado de conclusão dos estudos, seja a nível fundamental ou médio, possibilitando uma elevação de seu nível de escolaridade e possíveis oportunidades para quando do seu término do cumprimento das penalidades. E assim, retornar à sociedade com outras perspectivas e possibilidades, mesmo sabendo que existe uma série de desafios para essas pessoas.

Em relação ao conteúdo do Exame, são quatro provas objetivas de múltipla escolha, em que cada prova possui 30 questões. Além disso, também existe a prova de Redação. Para o Ensino Fundamental, são abordadas as áreas de conhecimento de Ciências Naturais, Matemática, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física, Redação, História e Geografia. Para o Ensino Médio, são abordadas as áreas de conhecimento de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química, Física e Biologia), matemática e suas Tecnologias, Linguagens e Códigos e suas Tecnologias e Redação (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física); e, por fim, Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia).

É importante evidenciar que desde a sua criação, o exame passou por mudanças e críticas. É o que podemos perceber, ao observarmos a pesquisa desenvolvida por Serrao (2014), o qual afirma que “o Enceja foi, desde sua criação até o ano de 2010, um programa marcado por inúmeros processos de revisões, de mudanças e de suspensões e adiamentos” (SERRAO, 2014, p. 185). Em alguns anos, o exame não ocorreu e, conforme o autor, isso revela uma falta de atenção adequada às políticas para à EJA.

A esse respeito, podemos perceber que isso ainda acontece, haja vista que o ENCCEJA de 2020, por exemplo, ainda não ocorreu, foi adiado com a justificativa do cenário da *Covid-19*, enquanto que o outro exame nacional, o ENEM de 2020 já ocorreu, mesmo estando em situação de pandemia. Com isso, podemos perceber uma maior atenção aos outros exames, e o ENCCEJA, de certa forma, fica deixado de lado. Faz-se necessário uma maior atenção às políticas voltadas para o público da EJA. Para Serrao (2013), mesmo com os problemas relacionadas às inconstâncias com relação à realização do ENCCEJA, o exame ainda demonstrou grande

importância, pois “em um quadro aparentemente contraditório, o exame assumiu uma importância crescente ao longo dos anos, com grande incremento do número de inscritos e de adesões por parte das secretarias de educação” (SERRAO, 2013, p. 723).

Constatamos que essa procura tem aumentado, o que significa que os jovens e adultos realmente anseiam por melhorias de vida e veem nesse exame uma porta para acessar outros patamares. O ENCCEJA tem se revelado uma importante alternativa para a ascensão social dos jovens e adultos relacionada à sua escolarização e proporcionando oportunidades de se ter uma certificação e assim poderem dar continuidade nos estudos e ou a capacidade de concorrer a vagas de empregos melhores. Representando assim uma forma de incluir esses jovens e adultos na sociedade, dando-os alternativas.

Nessa direção, podemos perceber que o ENCCEJA se enquadra dentro dos exames voltados para a EJA e vem sendo realizado tendo uma abrangência nacional, na qual as secretarias de educação, tanto dos estados e também dos municípios brasileiros, têm oportunidade de fazer a adesão e utilizar os resultados do exame nos processos de certificação para as pessoas jovens e adultas.

Conforme o Parecer nº 6/2010, ao tratar sobre a certificação decorrente dos exames, afirma que “a existência de tais exames representa uma oportunidade a mais para as pessoas, que por razões diversas, têm dificuldade de se servir do ensino dado em instituições próprias” (BRASIL, 2013, p. 365). Por essa razão, podemos perceber que o ENCCEJA representa mais uma oportunidade para o público alvo da EJA.

Dentre a importância e os impactos sociais do ENCCEJA, apontamos: 1º) o fato de a inscrição ser gratuita possibilita um maior alcance de pessoas para fazer o exame, pois sabemos nem todos possuem as condições socioeconômicas

para pagar uma taxa de inscrição; 2º) Os materiais serem disponibilizados aos interessados na *internet*, pois facilita o acesso às informações e aos materiais de estudo para as provas do exame; 3º) Possibilidade de utilizar o aproveitamento de apenas algumas das provas do exame por áreas; 4º) Comprovação de saberes adquiridos nas mais variadas experiências ao longo da vida tenha sido na escola ou em outros ambientes, dentre outros; 5º) Acesso a um grau de escolaridade maior; 6º) Permitir as pessoas terem outras possibilidades e melhoria de vida, uma vez que a pessoa pode dar continuidade aos estudos a nível superior, ou ensino técnico/profissionalizante e ou ainda concorrer a vagas de emprego que exigem essa certificação; 7º) Contribuição para o processo de ressocialização de jovens e adultos em situação de privação de liberdade que tem a chance de estudar e realizar o exame e assim poder ter o seu certificado de conclusão dos estudos.

Considerações finais

A partir desse estudo, podemos perceber a importância de conhecer o cenário em que o ENCCEJA foi criado, compreender como ele se organiza e foi sendo implementado, a quem é destinado e, principalmente, vê-lo sobre a perspectiva de condições reais de vida desses sujeitos, que já passaram por tantas situações de opressão, de negação e negligência de seus direitos.

A Educação de Jovens e Adultos se dá em espaços variados e por iniciativas, as mais diversas, e que nem sempre são iniciativas somente por parte do Estado, através da EJA que funciona dentro do próprio sistema regular da educação básica. Muitos jovens e adultos adquirem conhecimentos e desenvolvem habilidades e competências em espaços não formais de educação, em espaços não escolares, como

em ações nos movimentos sociais, sindicatos, ações ligadas a ONGS e ou à igreja, dentre outras formas; e que necessitam, por isso, de conseguir a emissão de um certificado para comprovarem seus conhecimentos oriundos das mais diversas experiências de vida.

Nesse sentido, o ENCCEJA vem possibilitar essa oportunidade para que os jovens e adultos que não frequentaram a escola ou frequentaram e não concluíram os estudos, tenham essa chance de comprovar os seus conhecimentos através da realização desse exame.

Assim, é de fundamental importância pensar em políticas públicas eficazes e que beneficiem os jovens e adultos. É necessária que a legislação sobre a EJA seja concretizada de forma qualitativa, bem como se tenha um suporte para que, de fato, esses jovens e adultos tenham formas de melhorar a sua aprendizagem e suas vidas, através de políticas e ações eficientes que possam ir de encontro aos anseios dessas pessoas. E uma dessas políticas é o ENCCEJA, que seja utilizado e aprimorado pensando na inclusão educacional e social dos jovens e adultos.

Referências

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. IN: SOARES, Leôncio. (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. SECAD/MEC/UNESCO, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). **Parecer CEB/CNE nº 11, de 10 de maio de 2000**. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria n° 2.270**, de 14 de agosto de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Livro introdutório**: Documento básico: ensino fundamental e médio. Coordenação Zuleika de Felice Murrie. Brasília: MEC: INEP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE 4/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB N° 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Guia de certificação**: Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Brasília: Inep, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria n° 458, de 5 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**. Ministério da Educação. Brasília, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer n° 4/2010. Assunto: Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2010.

CATELLI, Roberto Jr.; GISI, Bruna; SERRAO, Luis Felipe Soares. Enceja: cenário de disputas na EJA. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo; Paz e Terra, 1987. 46ª ed., 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 43ª ed., 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (org.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2012. 276 p. (Título original: Adult education in retrospective: sixty years of CONFINTEA ISBN: 978-85-7652-138-9)

LEITE, Ivonaldo. A educação popular perante a questão das drogas: uma incursão no tema e um marco conceitual. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 17, n.3, p. 10-27, set./dez. 2018.

MOURA, Tânia. **A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: Edufal, 1999.

SERRAO, Luis Felipe Soares. **Exames para certificação de conclusão de escolaridade**: os casos do Enceja e do Enem. 2014. 201 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

Trajетórias da cultura afro-brasileira: reflexões a partir das práticas de escolarização

*Valdilea Silva e Sousa
Lucivando Ribeiro Martins*

Introdução

A cultura afro-brasileira nas escolas enfrenta embates diários contra o preconceito. Esta luta torna-se cada vez mais árdua, pois o discurso fortemente racializado que tenta inferiorizar, segregar e desletigimar as experiências afro-brasileiras na escola ainda se encontra integrado às práticas de escolarização que ocorrem diariamente na escola.

Partindo do pressuposto ilustrado acima, esta pesquisa articulou-se a partir de interesse em aprofundar conceituações acerca da cultura afro-brasileira em processos de escolarização, bem como potencializar subsídios reflexivos em torno da temática a partir do chão da escola. É repetitivo o racismo estrutural cotidianamente dentro da escola, é enquanto este persistir, o discurso de resistência precisa se fazer presente.

A partir destas inquietações, delineou-se nesta pesquisa, o seguinte objetivo geral: identificar as trajetórias da cultura afro-brasileira nas práticas de escolarização de uma escola pública. Especificamente, pretendemos: 1) mapear os marcadores da cultura afro-brasileira no ambiente escolar; 2) compreender as dimensões do currículo escolar que abordam a cultura afro-brasileira; 3) identificar os diálogos e reflexões sobre a cultura afro-brasileira mediadas

pelas professoras e gestora dentro do ambiente escolar com os alunos e alunas. Para tanto, estes objetivos apoiaram-se em referenciais teóricos que se pautam em uma perspectiva antirracista, que vislumbra possibilidades de rupturas e desconstruções do racismo estrutural no contexto escolar brasileiro.

No que concerne a abordagem metodológica, esta investigação, se desenvolveu por meio da pesquisa qualitativa com o intuito de trabalhar com “[...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes[...]” das colaboradoras investigadas (MINAYO, 2020, p. 21). Realizamos junto a duas professoras e uma gestora escolar, a aplicação de um roteiro de entrevista, o qual, devido as questões sanitárias que estamos vivendo em virtude do *Covid-19*¹, foi realizado de forma remota. É importante destacar que para preservar as interlocutoras da pesquisa, nós utilizaremos de nomes fictícios, assim relacionados: Interlocutora Lua, Interlocutora Estrela e Interlocutora Sol.

Partindo desse cenário, este artigo apresentar um recorte com os principais resultados de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, que foi realizada no decurso do ano de 2020 e início do ano de 2021. Focaremos em duas linhas de pensamento que emergiram das narrativas produzidas junto às colaboradoras da pesquisa, quais: reflexões sobre a vida das pessoas afro-brasileiras na escola e Práticas pedagógicas com ênfase na história e cultura afro-brasileira. Nestas duas linhas de pensamento, imprimimos os saberes, as práticas e experiências acerca da história e cultura afro-brasileira na escola, a partir das narrativas das interlocutoras investigadas, como poderemos ver abaixo.

¹ Crise sanitária que eclodiu no início do ano de 2020 que originou na Pandemia do *Covid-19*.

Reflexões sobre a vida das pessoas afro-brasileiras na escola

A lei 10.639.03, sancionada pela LDB 9394 de 1996, determina a obrigatoriedade do ensino da história e Cultura africanas e afro-brasileira nas escolas, mas se pode perceber que não há uma atenção necessária para o ensino dessa cultura neste ambiente. É triste a compreensão que se tem, de que, em pleno século XXI, ainda tenhamos que elaborar e nos utilizar de leis para garantirmos o direito a existir na diversidade, e sobretudo, o reconhecimento histórico e cultural dessa diversidade, como muito bem expressa a lei referida acima. Isto demonstra a histórica desvalorização da cultura africana e afro-brasileira na nossa realidade, e como ela foi e ainda é silenciada na maioria das escolas e traz como consequência a falta de conhecimento, ocasionado a persistência do racismo neste espaço. Acerca das vidas das pessoas afro-brasileiras no contexto escolar, as interlocutoras desta pesquisa narraram que

Interlocutora lua: Infelizmente na escola também existe preconceito, e como uma pessoa negra já senti na pele o que acontece, somos vistas como pessoas que não tem muito conhecimento e que muitas vezes somos excluídos somente pela cor. Eu nunca sofri e nem sofro porque me aceito e me amo como eu sou e não deixo de acreditar no meu potencial por conta de preconceito de pessoas racistas.

Interlocutora estrela: Apesar dos projetos de inclusão do afro-brasileiro e leis que beneficiam eles na escola, mesmo assim eles ainda sofrem preconceitos e desigualdade social quanto a cor de sua pele e de sua cultura.

Interlocutora sol: Eu penso que apesar da maioria das escolas de comunidade quilombola não ter um preparo, a maioria não tem um preparo, primeiro eles não preparam o ambiente pra recebê-los, apesar de tudo isso, essas crianças ou quem faz parte delas, não deixam morrer aquela cultura, porque na escola eles estão sempre

analisando, buscando as informações da comunidade o que comem, o que dançam, o que eles vivem, então vão passando para essas crianças e as crianças não terminam não esquecendo disso né, e não se esquecendo eles aprendem a gostar e continuam praticando.

Diante dessas afirmações, pode-se notar o racismo enfrentados por pessoas negras no cotidiano da escola, uma vez que assinala a subalternização das vidas negras, que histórica e cotidianamente, são postas à margem da sociedade. As falas postas pelas professoras demonstram como, em meio a movimentos de resistências e garantias de direitos, como o da lei 10.639/2003, o racismo estrutural ainda assola as práticas cotidianas na escola. Infelizmente, as escolas não são preparadas para receber alunos/as que vivenciam as experiências culturais, sociais e históricas do que é ser negro/a.

Na escola, o preconceito se faz presente por meio da discriminação da cor da pele, do cabelo crespo e das características fenotípicas da pessoa negra. Trabalhar as vidas e narrativas dos povos negros no ambiente escolar é de grande relevância para que conheçam, valorizem e aprendam a sua importância no meio em que vivem e na sociedade. Desse modo, Moreira (2019, p.44) conceitua que:

O racismo é um sistema de exclusão que opera por meio da estigmatização de grupos populacionais que são racializados por possuírem determinadas características fenotípicas em comum. Elas são representadas como traços negativos a partir dos quais muitos membros do grupo racial dominante passam a atuar, o que ocorre em quase todas as esferas da vida de minorias raciais. Estigmas raciais são reproduzidos de forma ativa e passiva, estando presentes não apenas nas falas de indivíduos particulares, mas também em diversas produções culturais de forma direta ou encoberta.

A discriminação e o preconceito racial fazem com que as pessoas negras se sintam inferiorizadas, que acreditem na

narrativa que lhes contadas a de que “[...] construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros (as)” (GOMES, 2005, p.43).

No que diz respeito ao envolvimento da escola com as vivências culturais da comunidade quilombola, na qual está inserida, as interlocutoras investigadas conceituaram que,

Interlocutora Lua: Através de aula de campo onde podemos conhecer de perto a realidade. Através de projeto, onde é trabalhado de forma teórica e prática com o nosso alunado e na culminância a participação da comunidade é muito importante para a aprendizagem de todos, ou seja, na culminância dos projetos. Ai os pais, a comunidade são convidados, claro que poucas pessoas participam, ainda tem essa dificuldade lá de poucas pessoas participarem, mas os pais que vão eles gostam muito e ai a gente ver que a aprendizagem acontece de maneira geral, porque o projeto é muita coisa que é trabalhado é muita coisa que os alunos apresentam para as pessoas que vão participar.

Interlocutora Estrela: Apoiando as causas sociais referente a comunidade e também executando projetos dentro da escola que estimule a relação social e cultural entre escola e comunidade, na qual esses projetos têm o papel de expor trabalhos para conscientizar a população sobre os seus direitos e deveres dentro da sociedade a qual pertencem.

Interlocutora Sol: Tentando trazer pra dentro do seu plano pedagógico tudo que que está sendo vindo pra dentro da comunidade, tudo que vai favorecer a eles principalmente a vida dos alunos né, então pega aquela cultura, a forma como eles vivem, como é a convivência deles e ai pega isso tudo e traz pra dentro da escola e transforma em projetos né, para que os alunos possam adquirir aquelas informações e colocar em prática né, pra que não fiquem com aquilo só guardado na mente que eles sabem que aquilo ali pode-se transformar em prática também e podem ajudar a eles ater um desenvolvimento melhor.

Entendendo a importância da relação entre a escola e a comunidade, as profissionais investigadas pontuaram a maneira como desenvolvem seu trabalho na escola, enfatizando assim o significado de romper as barreiras existentes entre a escola e a comunidade.

No entanto, no discurso acima, nota-se que as professoras pontuaram de modo geral, como se dava o trabalho, naquilo que Libâneo (1994, p.134) considera como “o papel de fornecer aos alunos condições para que as culturas sejam valorizadas trabalhando de forma séria a temática com função de desfazer os equívocos cometidos historicamente [...]”. De outro modo, podemos perceber no discurso das professoras, que suas compreensões sobre o modo como escola e comunidade devem interagir, são demonstradas de forma geral, sem considerar os marcadores afroquilombolas emergentes das narrativas históricas e culturais do comunidade onde a escola se situa, os quais se conectam com o currículo e prática pedagógica da escola considerando a “[...]linhagem, práticas religiosas e espirituais, artísticas, de saúde, culinárias, arquiteturas, presentes no cotidiano e na memória familiar e coletiva” (PETIT, 2016, p. 667). Assim, as práticas de escolarização, principalmente, quando acontecem no contexto de comunidades quilombolas, devem por, um compromisso ético e político, considerar os marcadores afroreferenciados, presente no cotidiano das vidas das pessoas com as quais trabalham.

Práticas pedagógicas com ênfase na história e cultura afro-brasileira

Esta linha de pensamento ressalta reflexões sobre as práticas pedagógicas que trazem como eixo para a discussão os marcadores da cultura afro-brasileira. Neste sentido, as interlocutoras investigadas, demarcam a relevância de se trabalhar o ensino da cultura afro-brasileira no cotidiano da escola,

Interlocutora Lua: A importância é poder mostrar que a cultura afro-brasileira é muito linda e que merecemos todo o respeito, porque é uma cultura de pessoas fortes guerreiras que lutam direto, dia a dia por seus direitos. É poder resgatar essa cultura para os pequenos, porque os adultos vê de uma forma. Como lá na comunidade eu vejo assim, que as pessoas muitas vezes, nem gostam de ser chamado de quilombolas, porque eles acham que quilombola é ser escravo e a gente deixa bem claro isso pra eles, que nós somos remanescentes de quilombolas, nós somos filhos, netos, bisnetos de pessoas de que foram tratadas como escravo antigamente, que trabalhavam em troca de comida e hoje não é mais assim. Então tinha a cultura lá da roda de São Gonzalo, leseira, então é isso. Trabalhando dessa forma como disciplina individual a gente pode colocar na cabeça das crianças que ser negro é importante, que nós temos nossas características, nossas qualidades. Então é essa importância que eu vejo da gente estar trabalhando dessa forma lá na escola, pra que a gente possa colocar na cabeça dessas crianças que elas podem sim, ser uma professora, ser um advogado, ser um diretor, ser o que elas quiserem e ocupar um lugar importante na sociedade de cabeça erguida.

Interlocutora Estrela: É de fundamental importância trabalhar a cultura afro-brasileira na educação, desde cedo, porque através dela os alunos já tem conhecimento da influência histórica que esse povo contribuiu para a formação da sociedade brasileira e além disso eles vão conhecer a rica cultura relacionada a dança, a música, a culinária e religião.

Interlocutora Sol: Além de se fazer necessário, em uma escola de comunidade quilombola isso faz parte né, e é importante não só para as crianças, mais para toda comunidade, que aquela escola desempenha, faça e tenha um papel de mediador, entre projeto e pessoas, para que as pessoas conheçam que esses projetos, que a aquelas coisas quem vem pra escola, aquelas danças, aquele ali faz parte da vida que eles tiveram, pode ter sido num passado bem distante, mas que ainda pode ser ressurgido nos dias atuais e é as crianças que estudam nessa escola que vai resgatar isso, que vai viver. Então isso é de uma importância tremenda né, na vida de cada um da comunidade

e dos profissionais também que participam disso. E muda muito a vida do aluno [...], no meu ponto de vista eu acho até que esse tipo de ensino o da cultura afro-brasileira deveria ser implementado em todas as escolas de uma forma generalizada para todo mundo, sabe, de igual pra igual porque muda de uma forma que acriança ela passa a ter atitudes diferentes, ela passa a analisar as coisas diferentes a valorizar o que ela tem no lugar, sabe, aprende a respeitar mais as pessoas né, tudo tem o discernimento diferente, então muda e muda de mais sabe, a vivência da sociedade como um todo.

Os diálogos acima nos fazem entender o quanto as professoras consideram importante trabalhar a cultura afro-brasileira no cotidiano escolar, e a sua necessidade para que os alunos e as pessoas da comunidade conheçam, aceitem e vivenciem a sua afroancestralidade, de modo que potencializem sua história e sua condição de vida (PETIT, 2016). Percebe-se que as professoras compreendem a importância de trabalhar os marcadores da cultura afro-brasileira na escola, principalmente, porque elas visualizam as demandas necessárias para se trabalhar esta questão, por meio da história e cultura que demarcam a comunidade. Outro ponto a ser destacado na narrativa acima, foca na desconstrução de uma autoimagem negativa que os membros da comunidade quilombola produzem sobre si, ou seja, a ausência do afro-pertencimento, que pode e deve ser trabalhada pela escola, considerando “as manifestações culturais fazem parte do legado de um povo, propenso a ser transmitido de geração e geração, de modo que o passado se torna personificado pela memória” (SANTOS, 2013, p.8).

No decurso da pesquisa, as interlocutoras investigadas nos apresentaram com suas experiências profissionais na escola em que trabalham, vivenciadas com ênfase história e cultura afro-brasileira, acerca disso as mesmas afirmaram,

Interlocutora Lua: [...] tive a oportunidade de trabalhar na Escola Municipal Esperança Garcia² percebi que era uma comunidade de pessoas negras e tendo contato diário com as crianças foi muito difícil porque o preconceito era visível com eles mesmo ou seja pessoas negras que não se aceitam até mesmo por falta de conhecimento, e essa questão foi muito abordada dentro da nossa escola, ainda temos dificuldade para que as crianças aceitem a ser negras, como por exemplo uma criança negra não quer pegar na mão da outra, não querem figuras de pessoas negras em uma atividade de recorte e colagem. Então não é fácil, mas como professora negra tenho muita facilidade para conversar sobre o tema com eles e deixar claro que é somente a cor da pele e que não somos piores que ninguém.

Interlocutora Estrela: A minha experiência aconteceu justamente no momento que eu tive contato com essa população quilombola, por meio de conteúdos disciplinares e também utilizamos a música, a dança, brincadeiras para inserir a vivência da cultura afro-brasileira na escola.

Interlocutora Sol: O meu contato na comunidade se dá pelo fato de que além de, já ser professora da rede pública municipal de ensino, a secretaria achou por bem me colocar numa comunidade que fica próxima a mim e ser uma comunidade tão especial que é a comunidade de Canto Fazenda Frade, a qual eu amo demais, de paixão, e se dá de forma natural sabe, sem muitas exigências. O seu papel é apenas, de conduzir aquelas crianças e mostrar a elas o seu verdadeiro papel na sociedade, na comunidade, quem elas são, o que elas devem fazer, com como elas devem ser, o quanto é rico tudo o que elas têm na comunidade, e quem são elas diante de todo o povo diante de todo o mundo. O nosso papel é simplesmente esse, é um papel muito prazeroso [...], muito gostoso de fazer, porque são crianças maravilhosas[...] e pessoas também. A comunidade em si é uma comunidade ótima de se viver.

² Para preservar o anonimato da instituição investigada, substituímos sua identificação pelo nome de Esperança Garcia. A mesma foi uma mulher negra escravizada brasileira, considerada a primeira mulher advogada do Piauí.

As experiências narradas apontam para a percepção de que o encontro com o chão da escola quilombola, potencializou as práticas das professoras, principalmente no que diz respeito ao seu papel de formadora. As mesmas atestam, a partir de suas experiências, que as histórias más contadas nos livros didáticos e no meio social em que vivem, caracterizam o negro como escravizados, que a sua pele negra é feia e que nunca vai ser alguém na vida. Diálogo como esses, fazem com que as pessoas rejeitem as suas próprias características e a de sua cultura. Elas ainda pontuam o dever que tem de conduzir as crianças a conhecer a suas próprias histórias, os seus direitos e deveres na comunidade e sociedade, ou seja, os alunos e alunas da educação básica, vivenciam em seus processos formativos, histórias únicas que são contadas sobre seus ancestrais. Acerca disso, Adichie (2009, p.s.) nos ensina

O que me espantou foi isto: Ela tinha tido pena de mim mesmo antes de me ter visto. A sua posição base em relação a mim, enquanto africana, era uma espécie de piedade paternalista bem intencionada. A minha companheira de quarto tinha uma história única de África. Uma história única de catástrofe. Nesta história única não havia nenhuma possibilidade de os africanos serem semelhantes a ela. Nenhuma possibilidade de sentimentos mais complexos do que a piedade. Nenhuma possibilidade duma relação entre humanos iguais.

Histórias únicas, diariamente são narradas sobre as pessoas negras, histórias que não ilustram as potencialidades do povo negro, pois em sua maioria são definidas por histórias que não convêm com a realidade, pois a branquitude utiliza-se de práticas preconceituosas e discriminatórias para se referirem a pessoas que não são da sua raça, cultura ou classe social. Isso se dá porque a diversidade em torno da vida de pessoas negras, não são narradas nas salas de aula das escolas e por ser repassada uma única história que não está de acor-

do com a vivência dos povos africanos e afro-brasileiros. Em complemento às assertivas acima, as professoras investigadas apontaram as principais dificuldades e superações ao se trabalhar a história e cultura afro-brasileira na escola

Interlocutora Lua: As maiores dificuldades são as questões preconceituosas das crianças com relação aos colegas, sabemos que existem muitas pessoas negras que não se aceitam e que não tem respeito pelo outro, já trabalhei com um aluno que o trabalho foi arduo, devido a não aceitação por ser negro, por ser filho, ele diz ser filho de um homem branco porque na verdade, a mãe dele não fala assim muito claramente pra ele sobre o pai, aí ele nasceu negro por ser filho de uma mãe negra. Mas, foi muito difícil porque essa criança não se aceitava, ele deixava bem claro que ele não gostava da cor. Então é uma das dificuldades que eu tenho muito lá a escola com relação as crianças, são negras e não gostam de ser negras, não é fácil ver uma pessoa negras xingando a outra e ter as mesmas característica que ela. Procuro superar essas dificuldades trabalhando com roda de conversa, brincadeiras, vídeos, atividade lúdica envolvendo a cultura afro africana, como por exemplo dramatização de histórias, construção de bonecas, de brinquedos, e aula de capoeira, a roda de samba, entre outras que é oferecida no segundo turno. Contribuiu muito com o desenvolvimento de todos eles.

Interlocutora Estrela: As dificuldades que enfrentamos é justamente pela falta de recursos materiais, para enfrentar esse problema uso meu próprio recurso financeiro para compra os materiais, para poder assim oferecer uma aula de qualidade para o meu aluno.

Interlocutora Sol: As dificuldades são muitas, agora uma das principais dificuldades é que quando tudo isso começou e as vezes até nos dias de hoje acontece o fato das próprias pessoas da comunidade não aceitar, não querer concordar com tais coisas, tais ensinamentos, e aí a forma de superar é tentar engajar explicações de uma forma que essas pessoas ao passar dos anos e com o passar do tempo entendam que aquilo é realmente de fato parte deles e que se faz necessário na escola e na comunidade.

Deste modo, as interlocutoras Lua e Sol, apontam como grande problemática, o preconceito, o qual podemos nomeá-lo de racismo. As narrativas apontam para a falta de pertencimento racial, o fato da não aceitação da cor da pele negra e dos cabelos crespos. A falta de pertencimento não é uma equação simples, por trás disso, não está somente o não se reconhecer como negro ou negra, mas todo um projeto ideológico da branquitude, que introjeta na mentalidade de nossas crianças, jovens e adultos, uma vez que, as escolas, universidades e demais instituições, operadas por um branquocentrismo perpetuam uma ideologia racista que subvaloriza a cultura africana e afro-brasileira e supervalorizam a cultura do colonizador (PETIT, MACHADO, 2020).

Outra dificuldade apontada pela interlocutora Estrela, se constitui na ausência de recursos financeiros para potencializar sua prática pedagógica antirracista. Cenários como estes, que denunciam a precarização do trabalho docente e, por sua vez, revelam práticas racistas, uma vez que, em escolas situadas em comunidades quilombolas, não investem necessariamente, nas demandas da referida instituição. Nunes e Masullo (2015, p. 189), ensinam que “as escolas devem levar estudantes a identificar os elementos da cultura africana e os afrodescendentes presentes em nosso cotidiano, assim como a questionar as desigualdades que atingem o povo negro”. É preciso levar aos alunos e alunas e a comunidade geral reflexões antirracistas, que fomentem o combate diário contra as violências sofridas por pessoas negras em nossa sociedade.

Outra dimensão refletida pelas interlocutoras da pesquisa se deu no âmbito das práticas formativas continuadas que acontecem na escola e que potencializam suas práticas pedagógicas no contexto desta instituição. As mesmas narraram que,

Interlocutora Lua: Existe sim, no ano 2019 foi implantado na escola o ensino da cultura afro-brasileira e africana, onde podemos trabalhar a parte teórica e os outros professores trabalham com a prática, como por exemplo: a capoeira, percussão, o batuque e samba de roda que eu já citei antes. Contribuíram muito de uma forma maravilhosa porque trabalhávamos só no mês de novembro por conta da data da consciência negra e agora nosso trabalho é totalmente voltado para comunidade afro-brasileira e africana e esse trabalho envolve todos os professores que fazem parte da nossa escola. [...]. Em 2019 quando ficou decidido que a escola iria funcionar dessa forma, integral, aí nós participamos sim, de palestras com Zumbi dos Palmares e os planejamentos da gente é separado baseado só na cultura de Comunidades Quilombolas, então ficou melhor para facilitar o nosso trabalho.

Interlocutora Estrela: Sim, a escola trabalha com projetos interdisciplinares voltados para a cultura afro-brasileira, tais como o ensino e história desse povo e também o ensino da capoeira. Essas práticas contribuem para a minha atuação profissional, pois é um meio que de ter contato com a história e a vivência desse povo.

Interlocutora Sol: Como eu havia dito, lá no início a minha opinião em relação a essas escolas é que antes delas serem abertas, pra ensinar essas culturas eles deveriam se preparar primeiramente fisicamente, materialmente, depois ter o corpo psicológico pra receber essas crianças, uma preparação estrutural bem grande aí sim, aí tudo funcionava melhor, como não tem isso fica meio difícil para os profissionais que atuam nessas escolas, uma dessas profissionais sou eu. Então o que a gente pode fazer é tentar expandir da forma, mas suscinta possível o que é passado pra gente. Algum projeto que tem na escola, alguns projetos de dança [...], então o que podemos fazer expandir esses projetos essas explicações da melhor forma possível usando as fermentas que muitas das vezes não nos são nem disponível, mas a gente tem que se virar e fazer da melhor forma possível pra que não haja um desentendimento, nem da comunidade com a escola nem da escola com a comunidade.

O pensamento das professoras alerta sobre a potencialidade pedagógica de se trabalhar as dimensões da cultura africana e afro-brasileira nas escolas, uma vez que elas contribuem para fortalecer o pertencimento à cultura em questão, bem como a construção de uma educação antirracista. Entretanto, isto só pode ocorrer mediante um compromisso ético e político por parte do Estado, posto que existe a necessidade estrutural, financeira e formativa que sem as mesmas, a prática pedagógica antirracista não ocorre. Acerca disso, podemos pontuar que, “[...]a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores” (BRASIL 2004, p. 17). A escola, como um espaço formativo,

[...] é enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local de onde estas podem ser superadas. Cabe ao educador e á educadora compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo como este fenômeno interfere na construção da autoestima e impede a construção de uma escola democrática. É também papel do educador e educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. A discussão sobre a cultura negra poderá nos ajudar nessa tarefa (GOMES, 2003, p. 77).

Engana-se quem acha que a escola é somente um espaço no qual seu principal objetivo centra-se no ensino e aprendizagem de conteúdos. A escola é um espaço de busca,

construção, diálogo e confronto, local de produção ética e política da vida (CANDAU, 2013). Seus processos formativos precisam dialogar com as experiências coletivas do grupo que ela trabalha e também dos problemas sociais que estão presentes no seio de nossa sociedade, no caso de nossa reflexão, o racismo, que muito se faz presente nas escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas.

Considerações finais

O desenvolvimento desse estudo nos proporcionou adentrar o universo das narrativas de professoras em exercício acerca das trajetórias da cultura afro-brasileira nas práticas de escolarização de uma escola pública da cidade de Oeiras, no estado do Piauí.

Foi possível, juntamente a esta escola, mapear os marcadores da cultura afro-brasileira neste espaço, uma vez que esta escola se situa numa comunidade quilombola da região e, embora, não esteja demarcada por esta condição de ser, institucionalmente, uma escola quilombola, mas o fator de se localizar na comunidade, a coloca na posição de escola quilombola. Portanto, estes marcadores estão presentes nas experiências dos alunos e alunas e seus pais quilombolas, que compõem o cenário da instituição.

Foi possível compreender, com base nas narrativas estudadas que, embora exista um investimento da instituição escolar, no que diz respeito a inserir nas dinâmicas da escola, os marcadores da cultura africana e afro-brasileira, compreende-se ainda a necessidade de se construir um currículo efetivamente demarcado pelas experiências culturais e sociais do público que se relaciona com este espaço, as dificuldades apontadas nas narrativas das professoras investigadas dialogam com esse entendimento.

O pensamento produzido pelas professoras e gestora da instituição assinalam a importância de exercer o pensamento crítico para a construção de uma escola democrática e antirracista, uma vez que os discursos analisados mostraram os percalços trilhados pelas professoras, bem como as possíveis formas de superação. Esses discursos revelam que precisamos sempre trilhar os caminhos de construir uma escola cada vez mais antirracista, uma vez que o racismo, ainda se faz presente na sociedade, nas suas instituições e na vida de suas populações.

Referências

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única** / TEDGlobal, 2019. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acesso em 19 de jan. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília. MEC, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 23. maio/jun./jul./ago. 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **A Didática e as tendências pedagógicas**. São Paulo: IDEAS, 1994.

MINAYO, Maria Cecília Souza (org.), SUELY, Ferreira Deslandes Romeu Gomes. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

MACHADO, Adilbênia Freire.; PETIT, Sandra Haydée. Filosofia africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-31, 2020.

MASULLO, Alessandra Savia da Costa; NUNES, Cicera. Contribuições da cultura africana e afrodescendente à escola: reflexões a partir da dança do coco. *In*: ALVES, Maria Kellynia Farias; MACHADO, Adilbênia Freire; PETIT, Sandra Haydée (Org.). **Memórias de Baobá II**. Fortaleza: Imprece, 2015. p. 188-204.

PETIT, Sandra Haydée. Práticas pedagógicas para a lei nº 10.639/2003: a criação de nova abordagem de formação na perspectiva das africanidades. **Educação em Foco**, Juiz de Fora/MG, v. 21, n.3, out/dez, p. 657-684, 2016.



PARTE VI

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO





Educadora de infâncias em formação: Experiências e narrativas do Estágio I da FE/ UERN¹

*Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva
Deceles Ingrid de Carvalho Oliveira
Iasmin da Costa Marinho*

Introdução

A formação docente é permeada por múltiplas condições, dentre essas, pode-se salientar as condições históricas, sociais, políticas, econômicas e biográficas de cada sujeito. Essas condições não são, de maneira nenhuma, fixas ou imutáveis, desse modo podendo sofrer modificações que influenciam de maneira significativa o modo qual distintas profissões são significadas.

A necessidade de pesquisar sobre o referido tema surge mediante a experiências vivenciadas pelas autoras durante a disciplina “Estágio I”, desenvolvida na Unidades de Educação Infantil da rede pública e privada da cidade de Mossoró-RN. Partindo dessa inquietação inicial, compreendemos que pesquisar acerca do tema proposto é necessário, pois viabiliza pensar em quais condições são formados/constituídos os professores que nos próximos anos atuarão na educação das crianças. Por conseguinte, podendo pensar em que base formativa estamos formando para atuar como educadores das futuras gerações. Posto isso, o trabalho tem como objetivo compreender como são

¹ Parte das reflexões apresentadas nesse trabalho foram publicadas nos anais do Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED (2020).

constituídos os professores da Educação Infantil por meio da disciplina “Estágio supervisionado I”, no âmbito da Faculdade de Educação-FE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN.

Desse modo, para fundamentar a discussão proposta, utilizamos como aporte teórico Formosinho e Formosinho (2018), Freire (1996), Pimenta (1996), Silva (2011) dentre outros autores. Este trabalho se organiza em dois momentos: inicialmente, reliza-se uma breve discussão sobre a formação de professores atuantes na Educação Infantil; em seguida, descreve-se algumas experiências, sensações e emoções vivenciadas pelas autoras no período de duração do estágio supervisionado I. Logo, com esse estudo, buscamos resolver temporariamente a seguinte indagação: Como são constituídos os professores da Educação Infantil por meio do estágio I da FE/UERN?

O trabalho se caracteriza ainda enquanto uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e autobiográfico, sendo considerada um processo racional em que o pesquisador elenca métodos e técnicas para chegar a respostas provisórias de questionamentos previamente elaborados (GIL, 2002). A pesquisa qualitativa pode ser significada como uma “tentativa de compreensão detalhada dos significados e características situacionais” encontradas ao longo do processo, (GIL, 2002, p.90).

Adota-se como enfoque epistemológico nesta pesquisa, o método autobiográfico, pois segundo Passegi *et al.* (2016, p.5):

a pesquisa (auto)biográfica analisa as modalidades segundo as quais os indivíduos e, por extensão, os grupos sociais trabalham e incorporam biograficamente os acontecimentos e as experiências de aprendizagem ao longo da vida.

No campo da pesquisa educacional há uma longa produção de trabalhos que retratam as significações produzidas por discentes e docentes no ambiente escolar. Por conseguinte, a pesquisa bibliográfica consiste na revisão da literatura existente sobre a temática discutida durante a pesquisa (GOLDENBERG, 2004). Este trabalho apresenta um breve levantamento bibliográfico sobre a formação de professores da Educação Infantil, assim como, experiências e sentimentos vivenciados pelas autoras durante o estágio I enquanto graduandas do curso de pedagogia da FE-UERN.

Destarte, o trabalho se estruturou em dois tópicos: “A formação de professores da educação infantil” e “A descoberta do novo: relações entre universidade e escola”. Respectivamente, esses dois tópicos buscam discutir sobre aspectos históricos que giram em torno da formação de professores e percepções das autoras enquanto estagiárias na educação infantil.

A formação de professores da educação infantil

A formação profissional interliga-se a diversos fatores históricos, sociais, econômicos e culturais. Assim como, dos discursos e políticas que direcionam o trabalho e a estruturalização da formação inicial docente.

No mundo contemporâneo, o profissional habilitado para trabalhar enquanto docente na Educação infantil são os pedagogos que, frequentemente, passam por uma formação de quatro a cinco anos, com disciplinas que os capacitam para o trabalho com crianças de 0 a 10 anos, assim como, para a gestão dos processos educativos. Tendo em vista esse cenário, a vasta demanda formativa e o curto período podem provocar uma defasagem na formação inicial do professor e por conseguinte um atraso referente a apropriação de sabe-

res relacionados à educação infantil e das demais áreas de atuação profissional (GATTI, 2010).

A educação infantil no Brasil tem como marcos legais a Constituição Federal de 1988, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases- LDB promulgada no ano de 1996 (DUARTE, 2012). A constituição federal de 1988 em seu terceiro capítulo, no Art. 2005, define que a educação é:

direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Posteriormente, no ano de 2006, é adicionado, por meio da emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, o artigo 208, inciso IV, que define como dever do estado, a garantia da educação das crianças de até cinco anos em creches e pré-escolas. Dessa maneira, a constituição federal imprime o dever do Estado em garantir uma educação de qualidade a esses sujeitos.

Dessa forma, a LDB, lei nº 23 o 9.394/1996, entende a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tendo esta a finalidade de viabilizar a formação integral de crianças de 0 a 5 anos idade contemplando aspectos, físicos, psicológicos e sociais. No Art. 30 da referida lei, é explicitado que essa etapa deve ser ofertada para crianças de 0 a 3 anos em creches e de 3 a 5 anos em pré-escolas (BRASIL, 1996). Atualmente, o documento orientador dessa etapa da educação básica é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que é reiterada a vinculação do cuidar e do educar nessa etapa como ações indissociáveis, assim como a educação infantil como parte da educação básica e não apenas uma etapa preparatória para o ingresso na escola. A base define seis direitos básicos da aprendizagem e desenvolvimento, quais

são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017).

Entretanto, a docência na educação infantil tem construtos históricos profundos. Fonseca, Colares e Costa (2019) apontam que no período medieval a função dos educadores das crianças tinha caráter assistencialista e imediato, desse modo, visava a proteção e não a educação formal. No entanto, o surgimento da pré-escola emerge na Alemanha, vinculada a uma percepção de criança enquanto ser livre para aprender sobre o mundo ao seu redor, sujeitos que, quando expostos às condições favoráveis, conseguem desenvolver plenamente suas potencialidades cognitivas. Logo, os estudiosos apontam que no início do século XX as pré-escolas se massificam em âmbito mundial.

Neste cenário, o processo da educação das crianças pequenas ganha caráter formal. “Apesar da similaridade entre os papéis das professoras de Educação Infantil e os dos outros professores, existem muitos aspectos particulares ao trabalho das primeiras”. A formação dessa classe profissional deveria se estruturar de forma diferenciada para que atenda as demandas profissionais da sua área de atuação (FONSECA; COLARES; COSTA, 2019, p.93).

É com base nesses construtos históricos e legais que os professores tecem suas práticas no chão da escola. O professor em formação, ao chegar na educação infantil, se depara com desafios cotidianos que, às vezes, chocam-se com uma realidade dura de escassez de recursos materiais e de experiências culturais. Gostar de tudo que encanta, que tira da realidade, é o caminho de resistência, em que a imaginação assume o lugar de protagonista e leva para longe da rotina marcada pela mesmice e pela repetição, reforçando a aversão às coisas prontas, que trazem, para as crianças, mais do mesmo (PENA, 2017).

Neste ponto, a formação inicial do “professor para trabalhar na EI deve ir além da formação que prime exclusivamente pelos aspectos instrumentais de ensino” (SILVA, 2011, p. 33). Isto é, uma formação que preze pelo contato dos professores em formação com as especificidades do ser criança, com o lúdico e com as múltiplas culturas. Isso possibilita que as crianças tenham em sua infância o contato com experiências estéticas, visuais e sonoras que se adequem às suas necessidades, práticas que viabilizem uma educação de qualidade, todavia que também estimulem a curiosidade e autoestima desses sujeitos.

As crianças são construtoras de seu próprio conhecimento, por meio da exploração do seu corpo, dos objetos e do espaço que está inserida, além de suas relações com o outro. Elas têm a capacidade de se adaptar ativamente a situações e extrapolar o uso convencional de objetos, transformando-os imaginariamente, a fim de que estes possam ter o significado que desejam ou que necessitam para determinada ocasião (SILVA, PEREIRA, 2018). Para que as crianças venham a se desenvolver humana e academicamente com essas capacidades, é necessário que haja um mediador que preze pela criatividade e a individualidade de cada sujeito.

Durante todo o processo formativo, tratamos de práticas pedagógicas das quais se apontam concepções sobre a criança, a infância, a Educação Infantil; modos de ser estar no mundo; subjetividades e singularidades, valores e posições ideológicas sobre saberes e fazeres dos professores, das crianças e das instituições de ensino (CAMPOS, et. al, 2019).

A educação infantil é um tema de grande relevância na formação dos futuros professores e, a partir da experiência do estágio supervisionado, pode-se refletir mais sobre a formação docente vivenciada na universidade (CARVALHO, 2020). No entanto, destacamos que na licenciatura essas temáticas podem ser desprivilegiadas em detrimento de ou-

tros saberes específicos da docência. Assim como apontam alguns pesquisadores, os cursos de pedagogia não conseguem suprir os desafios e dilemas enfrentados pelos educadores, tendo em vista o crescente campo de atuação e a formação de cunho generalista ofertada (GATTI, et al. 2019).

Segundo Araújo (2005), a formação inicial de um professor é de suma importância no sentido de poder contribuir no desenvolvimento global de uma profissionalização, de um processo dirigido à preparação de um profissional com determinadas competências e saberes iniciais considerados básicos no desempenho do seu trabalho. Entretanto, é preciso pensar também numa formação contínua. O autor reforça que a formação dos professores para a Educação Infantil não termina com o fim do curso e a habilitação; ela requer um contínuo desenvolvimento profissional e a compreensão de que a docência é a base da identidade profissional do educador.

Para romper com a repetição de práticas engessadas, a formação docente precisa se humanizar, incluindo as experiências de cada educador; ela precisa ser marcada pelas muitas vozes e vivências que a compõem, abrindo espaço para o diálogo, para a formação cultural, tornando o professor responsável e responsivo, capaz de estabelecer relações dialógicas e autênticas com as crianças. (PENA, 2017).

A descoberta do novo: relações entre universidade e escola

O “Estágio I”, disciplina presente na matriz curricular do curso de licenciatura em pedagogia da UERN, surge no quinto período do curso como a primeira experiência de estágio supervisionado dos professores em formação, ele é subdividido em observação, acompanhamento da prática docente, planejamento e regência do aluno.

Nesse cerne, antes de iniciarmos efetivamente o contato com as escolas campus do estágio, a fim de embasar as futuras práticas, são realizados na disciplina estudos teóricos sobre as políticas educacionais que normatizam essa etapa educacional, assim como sobre as especificidades da educação infantil. O segundo momento da disciplina é o período de observação, em que os alunos adquirem a oportunidade de visualizar e significar a docência na educação infantil por suas próprias lentes. A disciplina vai gradativamente preparando os professores em formação para o seu período de regência.

Em um terceiro momento, os discentes começam a tecer seu próprio planejamento pedagógico, esse processo acontece majoritariamente com o apoio dos professores responsáveis pela disciplina. Esse é um período de troca com os nossos colegas, por ser algo novo, a sensação da falta é constituinte do processo e o apoio de terceiros nos ajudava a organizar o turbilhão de sentimentos presentes. Apesar de muito incentivadas pelos professores, permanecia em nós a sensação de que de algum modo poderia ser melhor, mais bem planejado.

Nesse contexto, ao chegar a essa etapa formativa, já havíamos vivenciado disciplinas teóricas, superado barreiras relacionadas à locomoção e adaptação, todavia ainda não havíamos exercitado o nosso “ser docente”, isto é, vivenciado práticas ligadas históricas e socialmente a profissão.

O quarto momento oportunizado na disciplina foi a regência, o momento de viver a docência na prática, sem dúvida, o momento mais esperado pelos professores em formação. Esse momento aconteceu no período de duas semanas, quando o docente assume a posição do professor da educação infantil e pode colocar na prática as teorias adquiridas na universidade até ali. Sua atuação profissional fica sob avaliação do professor titular da turma e do professor

responsável pela disciplina de estágio. É um momento marcado por muitas descobertas, literalmente um abrir de portas para a docência.

Embora sabendo que durante a regência, sua prática profissional está sendo avaliada a todo instante, esse momento torna-se o mais prazeroso. Durante a disciplina de estágio, foi significativo observar as muitas formas como as crianças socializam, sejam por palavras, brincadeiras, gestos, sorrisos, olhares e de muitas outras maneiras, sempre de forma suave e natural. Assim, vestir a “roupa de professor”, ou seja, realizar práticas profissionalmente vinculadas à docência é sem dúvidas um momento marcante na construção identitária do ser professor. Estar conectadas ao chão da escola nos permitiu enxergar esse processo por um outro prisma. Segundo Pimenta e Lima (2008), o estágio supervisionado caracteriza-se como um momento indispensável na formação, pois é importante para evidenciar a articulação da teoria com a prática, oferecendo conhecimentos e possibilidades para o aluno conhecer e refletir sobre o exercício da atividade docente e o ensinar e aprender.

A vivência no estágio permitiu refletir que a prática pedagógica possui muito da teoria estudada na universidade, anulando a fala equivocada, de que na prática a teoria é outra. O estágio proporcionou a oportunidade de conhecer e conviver com o funcionamento interno da escola, o que nos permitiu viver a relação que se encontra entre a teoria e prática. Além disso, a prática nos permite reajustar, ressignificar e reconstruir o modo pelo qual visualizamos o exercício da docência. No estágio, esses sujeitos são inseridos em um entre lugar que lhes permite realizar um prognóstico da sua futura atuação profissional.

Ao entrar na escola, enquanto docentes em formação, percebemos uma infinidade de detalhes que anteriormente passaram despercebidos. E dentre essas percepções, o traba-

lho docente e sua complexidade sociocultural prendeu nossa atenção. Corroboramos com Freire (1996, p.144), quando esse aponta: “se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar”. Para isso, buscamos compreender o professor como facilitador de sonhos, isto é, uma pessoa que deve construir momentos quais os alunos tenham a possibilidade de conhecer e desenvolver suas próprias potencialidades.

Logo após a nossa chegada nas instituições campo de estágio, percebemos que as crianças eram mais do que esperávamos, ou seja, elas nos surpreendiam com suas falas, comportamentos, histórias de vida e dentre outras ações. Elas também são indivíduos singulares, históricos e culturais, que tecem seus próprios significados sobre mundo que os cerca. Ao contrário do que se pode ser pensado por boa parte dos sujeitos, durante os momentos que nos relacionamos com as crianças, aprendemos mais do que ensinamos. Em vista disso, corroboramos com Freire quando aponta que “não há docência sem discência, as duas se explicam e apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (FREIRE,1996, p.23). O processo de ensino aprendizagem viabiliza que todos aprendam durante os caminhos trilhados.

Ao passo que tínhamos contato com as brincadeiras, rodas de conversas, o ensino lúdico e a constante presença musical, percebemos que descortinávamos nossa visão sobre situações recorrentes no ambiente escolar, ou seja, ao interligar os conhecimentos tecidos no âmbito da academia aos saberes adquiridos por meio das experiências atribuíamos outros significados a nossa formação inicial. Assim, “a prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira”, logo, não se desvincula das linguagens artísticas e do exercício da boniteza em seu fazer diário. (FREIRE, 1996, p. 93).

Pudemos perceber que prática pedagógica é um constante exercício que favorece a construção no desenvolvimento da autonomia, tanto dos professores como das crianças. A educação infantil é a etapa ideal para esse desenvolvimento, momento este de construir e desconstruir, para aprender, ensinar, intervir, sonhar e transformar (LOPES, SARAIVA, 2018). Observamos que tornar-se professor é um processo que exige primeiramente o reconhecimento da nossa inconclusão e secundamente a abertura: para o novo, para aprender e reconstruir os saberes com os educandos (FREIRE, 1996).

Em vista disso, esse acontecimento pode ser interpretado de distintas formas, por diferentes sujeitos. Pimenta (1996) compreende que os saberes adquiridos durante a atuação, os saberes da experiência, são conhecimentos construídos por meio da constante reflexão sobre a prática, ou seja, os saberes produzidos para e pelos professores em seu cotidiano. Na reflexão sobre os desafios apresentados rotineiramente, os futuros professores vão aprendendo a realizar melhores escolhas, principalmente, compreendendo as especificidades do grupo com o qual está lidando. Para Formosinho e Formosinho (2018), essa vivência é compreendida como um dos componentes da formação profissional, maneira pela qual os professores em formação desenvolvem as competências práticas necessárias.

Dentre as múltiplas percepções feitas durante esse período, observamos comportamentos e atitudes direcionadas às crianças que, por meio da nossa interpretação de mundo, não corroboravam com a manutenção dos direitos das crianças no cotidiano escolar. Essas movimentações realizadas nas instituições de educação infantil, foram nos possibilitando pensar em como realizar algo novo, diferente do que nos era ali apresentado. Algo que valorizasse as diversas histórias presentes nas salas de aula e que acima de tudo estimulasse a criatividade das crianças.

Fomos desafiadas a pensar em práticas pedagógicas que colaborassem para o desenvolvimento da autonomia e criatividade das crianças. Durante os dias de regência, buscamos tornar mais perceptivos os sentidos, como tato, olfato, paladar e visão. Ficamos encantadas de como a criatividade das crianças é um universo sem fronteira, a cada atividade proposta éramos surpreendidas ao observar a maneira como eles socializavam, criavam expectativas, pensavam em estratégias e argumentavam quando questionadas.

Para as professoras em formação, foram momentos fascinantes, de crescimento profissional e pessoal ver o crescimento e desenvolvimento em tão pouco tempo das crianças, superando assim de maneira positiva as expectativas criadas pelas professoras em formação. Assim sendo, o crescimento e a formação aconteciam mutuamente nos dois lados do processo de ensino e aprendizagem. Torna-se necessário a socialização desses momentos.

Nasce então o “ATELIÊ de encontros com a Pedagogia da Infância: experiências do Estágio I (Noturno) da FE-UERN”, com a proposta de divulgar as práticas pedagógicas experienciadas pelos estagiários durante seu período de regência na Educação Infantil. Para além de exibir trabalhos já realizados com as crianças, o ateliê se propõe a oportunizar aos seus visitantes as mesmas experiências vividas com as crianças, como pinturas, produção de tintas com temperos naturais, contação de histórias, percursos com obstáculos, experiências com projeções etc.

Nesse cenário, os estagiários, ao final da regência, foram convidados a selecionar juntamente com o seu grupo, algumas das experiências realizadas com as crianças. Na noite da realização do Ateliê, o auditório utilizado se encontrava repleto de construções e de atividades realizadas pelos professores em formação, o que nos encheu de entusiasmo e

alegria, pois causamos impactos positivos no cenário educacional com a nossa atuação.

Desse modo, este foi um momento bastante significativo para conseguirmos concluir essa etapa formativa com êxito. Durante a noite recebemos inúmeros convidados que demonstravam, por meio das suas falas e expressões, o entusiasmo e alegria em ver a dedicação de seus respectivos alunos (e futuros professores) ao seu processo formativo e a educação das crianças como um todo. Logo, muitos desses convidados se propuseram a experienciar algumas atividades.

FIGURA 01 – Visitantes do Ateliê de encontros com a Pedagogia da Infância vivenciam as atividades expostas



FONTE: Arquivos do Estágio Supervisionado I noturno

FIGURA 02 – Criança se divertindo com projeções durante o Ateliê de encontros com a Pedagogia da Infância



FONTE: Arquivos do Estágio Supervisionado I noturno

Nesse momento, recebemos também familiares de alguns estagiários e até mesmo algumas crianças que nos fizeram novamente refletir sobre as potencialidades das atividades tecidas ao longo do estágio. Percebemos que é necessário romper ainda mais com a concepção de educação como transmissão de conteúdos e técnicas, segundo a qual há um sujeito que aprende e um outro que ensina. O ateliê foi uma forma de expressar isso, um elo criativo e livre de interações entre o público, as experiências oportunizadas e as sensibilidades provocadas nesse percurso, se configurando ainda como uma maneira de socializar com os membros da academia e da educação básica as experiências que somam na busca de uma educação humana, igualitária e integral para as crianças.

Desse modo, entendemos que a educação é arquitetada como prática social que tem como finalidade a formação humana, ela pressupõe a relação dialógica no cotidiano, na prática, e não apenas na teoria; uma vivência concreta que

se realiza; uma ação que auxilia a pessoa no encontro consigo mesma e com o outro (PENA, 2017, p.84). Nos formamos enquanto docentes por meio da constante relação com o outro. Bem como, por intermédio de leituras e da recorrente desconstrução e construção do que compreendemos como correto em nossa prática pedagógica.

Considerações finais

A partir desse trabalho, reforçamos a relevância do estágio supervisionado na educação infantil para formação dos futuros professores, levando em consideração que o Estágio I apresenta-se como porta de entrada para vivenciar a prática docente na educação infantil, proporcionando o conhecimento nas diversas situações de ensino-aprendizagem e nos desafios da formação docente. O estágio colabora diretamente com a formação, pois está relacionado ao convívio direto com o lócus da profissão, oportunizando a relação que se encontra entre a teoria e a prática, e na compreensão dos contextos sociais, culturais e históricos que permeiam a escola. O componente curricular tem grande influência na construção da identidade do futuro professor, assim como na ressignificação das práticas pedagógicas daqueles profissionais que já estão no exercício da docência.

Durante essa experiência, observamos a necessidade de respeitar as crianças da Educação Infantil, viabilizando a independência delas, para se desenvolverem também de acordo com suas próprias vontades, com liberdade, só assim, seremos capazes de romper com os padrões e comportamentos que muitas vezes aprisionam as crianças dentro da sala de aula. Apesar de o estágio supervisionado representar, em tempo cronológico, uma curta experiência profissional, ele permite que os professores em formação, tenham acesso a tipos de saberes adquiridos na prática pedagógica.

Ao longo da construção do referido trabalho, se construiu a percepção de que a educação infantil deve propiciar o desenvolvimento integral das crianças, cabendo ao docente incentivar o desenvolvimento da autonomia da criança, a criatividade, a construção identitária e a interação com outras pessoas, no sentido de contemplar nesse processo o caminhar e singularidades individuais a cada sujeito.

Sendo assim, o professor se depara com diversas complexidades no exercício da docência na educação infantil e, de forma dicotômica, cotidianamente, o profissional acaba também se encontrando com inúmeras potencialidades apresentadas pelas crianças, fato esse que torna o processo de ensino-aprendizagem algo desafiador.

Referências

ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. A formação dos professores para a educação infantil: novos olhares. **Revista de Educação do Cogeime**. A no 14 – n. 27 p. 55-65, dez, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Brasília: 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15/09/2020.

CAMPOS, Kátia Patrício Benevides. SOARES, Luísa de Marillac Ramos. DINIZ, Andresa de Souto. Estágio supervisionado na educação infantil: campo essencial na formação do pedagogo. **Laplage em revista**. Vol. 5, Nº. 1, p. 95-107, jan./abr. 2019.

CARVALHO, Scarlett O'hara Costa. Reflexões acerca da experiência do Estágio Supervisionado em Educação Infantil. **Rev. Pemo**, v. 2, n. 1, p. 1-12, Fortaleza, 2020.

DUARTE, Luiza Franco. Desafios e legislações na educação infantil. In: **Anais da IX ANPED SUL**, Seminário de pesquisa em educação da região sul: 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3121/342>. Acesso em: 15/09/2020.

FONSECA, André Dione; COLARES, Anselmo Alencar. COSTA, Sinara Almeida da. Educação infantil: história, formação e desafios. **Educação & Formação**. v. 4, n. 12, p. 82-103 set./out. 2019.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. FORMOSINHO, João. A formação como pedagogia da relação. **Revista da FAEEDA – Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 51, p. 19-28, 27 abr. 2018.

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

GATTI, Angelina Bernardete. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Angelina Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. – Brasília: UNESCO, 2019.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOPES, Daniele Miranda. SARAIVA, Paula Lemos. Criança do campo: Um estudo sobre autonomia e a contribuição da educação infantil no município de Hulha Negra. **Congrega Urcamp**, v. 14, n. 14, 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, v. 33, n. 33, p. 111-125, 2016.

PENA, Alexandra Coelho. Formação de professores de educação infantil: memória, narrativa e inteireza. **Educação & Formação**, Fortaleza, v.2, n.4, p. 72-86, jan./abr. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez., 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Andreza Fabrícia Pinheiro da. Formação dos profissionais da educação infantil: uma necessidade emergente. In: MAKNAMARA, M. (Org). **Encontros em Educação: infância, história, política, cultura, meio ambiente...** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2011.

SILVA, Eloína Ariana Ribeiro Damasceno. PEREIRA, Melina de Carvalho. O papel ativo da criança em situações lúdicas na Educação Infantil. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 532-549, 2018.

As TDIC's e os contributos para a prática pedagógica na educação infantil no ensino remoto

Narla Laurinda Chaves de Aquino
Sílvia Helena de Sa Leitao Morais Freire

Introdução

A utilização de novas ferramentas tecnológicas trouxe diversas vantagens para nossa educação e para a sociedade com um todo, bem como contribuições para a melhoria da comunicação entre os indivíduos, possibilitando que aconteça a troca de informação e de aprendizagens sem necessariamente estarem juntos em um só lugar. No entanto, sabemos que, apenas fazer uso dessas tecnologias pelos professores, não faz garantir que se chegue a uma educação de qualidade, embora seja de fundamental importância o uso destas em sala de aula, pois além de serem utilizadas no mercado de trabalho e no âmbito social, as novas tecnologias também são utilizadas nas escolas (VILAÇA; ARAUJO, 2016).

Nos dias atuais, essas tecnologias se fizeram cada dia mais presentes e necessárias, o que se deu devido a pandemia do Coronavírus, provocada pelo vírus *Covid-19*, que assolou todo o mundo e fez com que as pessoas buscassem novas maneiras de dar continuidade as suas atividades sem a necessidade de sair de casa, haja vista o isolamento social.

No meio educacional isso se fez necessário devido a implementação de um novo modelo de desenvolvimento das

práticas de ensino-aprendizagem, denominado de ensino remoto emergencial. Este contexto exige que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, sejam mediadas por plataformas digitais, como aplicativos que podem ser utilizados para disponibilização dos conteúdos, ou plataformas com funcionamento síncrono e assíncrono, como *Google Meet*, *Google Class*, *Zoom*, *Teams*, dentre outras.

Na incerteza da volta as aulas presenciais, e sabendo que podem ser grandes transmissores do vírus, os professores tiveram que aderir a esta modalidade, na busca da continuidade do ensino e o não comprometimento do desenvolvimento dos alunos em um momento tão difícil e delicado, como nos mostra Arruda (2020, p. 263), Assim, “a escola é um dos espaços sociais em que há maiores trocas e mobilidades de sujeitos de diferentes faixas etárias, portanto, representa espaço de maior probabilidade de contaminação em massa”.

Esse estudo pautou-se no interesse em investigar como o uso das TDIC's-Tecnologias digitais de informação e Comunicação, podem contribuir para o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos docentes que estão em sala de aula na Educação Infantil, nesse contexto de pandemia e Ensino remoto. A problemática a ser analisada busca respostas para a seguinte questão: O uso das TDIC 's pode contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas do professor da educação infantil?

O presente trabalho teve como objetivo, analisar a contribuição do uso das TDIC 's para as práticas pedagógicas do professor da educação infantil. Relacionados a ele, estão os seguintes objetivos específicos: investigar o conhecimento dos professores sobre as ferramentas tecnológicas; compreender como se deu a formação do professor frente as TDIC 's; explicar a maneira como estão sendo usadas as ferramentas tecnológicas na educação infantil.

Nesse sentido, este estudo contribui para ampliar as discussões sobre o uso das Tecnologias Digitais, como ferramenta para que os professores possam realizar suas aulas online em, por meio de plataformas digitais ou video chamadas. Tais recursos auxiliam para que a aprendizagem dos alunos não viesse a ser interrompida, gerando assim interesse pelo aprofundamento no assunto por pesquisadores da área, servindo como norte para novos estudos.

Como metodologia utilizamos a pesquisa qualitativa e de campo. A coleta de dados se deu por meio de aplicação de questionários, com perguntas abertas e fechadas. Com a análise dos dados qualitativa, constatamos que os docentes sentiram muita dificuldade para adapta-se ao ensino remoto e utilização das TDIC's. Os professores ressaltaram a importância da formação continuada para o desenvolvimento de suas práticas em sala de aula e enaltecem o uso de novas tecnologias no tocante ao desenvolver do processo de ensino aprendizagem.

As TDIC's e a Educação Infantil: contextualizando

O Universo tecnológico já faz parte da vida e do cotidiano de muitas pessoas em nosso país, inclusive das crianças, embora ainda existam muitas que devido a condição social em que vivem, não tem o mesmo acesso a essas tecnologias. Esse contexto, hoje conhecido como exclusão digital, faz parte da exclusão social, que há muito tempo vem criando situações geradoras de muito sofrimento para cidadãos, dadas as tentativas de emudecimento e aniquilação de sua existência no contexto urbano em que vivem (GOBBI, ANJOS e PITO, 2020). Este é o reflexo de uma sociedade que sofre com a não efetivação de direitos fundamentais, dentre estes, direito a saúde, educação, assistência social, trabalho,

segurança, lazer, proteção à infância, dentre outros (BRASIL, 1988).

No contexto da Educação Infantil, o uso das TDIC's, embora necessário, é visto com cautela, pela compreensão de que o desenvolvimento da criança de maneira integral se dá por meio do domínio do seu próprio corpo, fase em que os movimentos se dão por meio de brincadeiras e interações com o outro e consigo mesma, representando uma maneira de interagir com o meio social no qual está inserida. Isso torna relevante o contato presencial para o desenvolvimento da criança pequena, e corporificação das aprendizagens pela mesma.

Existem alguns documentos que amparam e acreditam que as TDIC's podem vir a contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, são eles, o documento da UNESCO (2011) e o *Policy Brief* da UNESCO para uso das TDIC na educação pré-escolar (KALAS et. al, 2012). Laranjeiro, Antunes e Santos (2017, p. 225) apontam algumas pesquisas que acreditam ser benéfico os usos de novas tecnologias, como ferramentas pedagógicas em vários aspectos:

Amante (2007) refere vários estudos que realçam os contributos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na aprendizagem das crianças pequenas, nomeadamente ao nível do desenvolvimento da linguagem (fluência e complexidade de discurso, comunicação verbal e colaboração, linguagem escrita, vocabulário, sintaxe e reconhecimento de palavras, entre outros); pensamento matemático (contagem, classificação, pensamento lógico, geométrico e espacial, resolução de problemas); conhecimento do mundo e contacto com outras realidades naturais, sociais e culturais; educação para a diversidade, multiculturalidade e formação cívica. [...] As ferramentas tecnológicas devem satisfazer objetivos específicos de aprendizagem, tais como envolver o aluno na construção do conhecimento, potenciar a criati-

vidade e a expressividade, promover a interação e o trabalho colaborativo, explorar formas de aprendizagem autônoma e permitir a apresentação dos seus trabalhos a um público (CROOK, 2008, s.p.).

Nota-se que nos dias atuais o processo educativo na educação Infantil passa a cobrar dos docentes habilidades e competências que perpassam o entendimento dos conteúdos pedagógicos e do cuidar, desenvolvendo uma necessidade de conhecer, dominar e fazer uso das novas Tecnologias como recursos pedagógicos que chegam para somar, contribuir para o desenvolvimento de suas práticas em prol do pleno desenvolvimento do ensino-aprendizagem das crianças. Contudo, é notório que este, é um dos maiores desafios impostos a Educação Infantil nos dias atuais.

Compreende-se que uma mudança na Educação Infantil por meio das novas Tecnologias, exige tanto dos professores, como dos alunos, novas maneiras de aprender e de ensinar. Este processo deve passar por uma cautelosa adaptação, tendo um certo cuidado em observar a realidade social dos sujeitos envolvidos, bem como na forma como essas Tecnologias estão sendo utilizadas no contexto educacional das crianças.

As TDIC's e o professor de Educação Infantil: construindo uma relação

As TDIC's-Tecnologias digitais de informação e Comunicação, quando presentes no contexto escolar, podem construir pontes para que o processo de ensino aprendizagem aconteça de maneira colaborativa, proporcionando a construção de um modelo educacional que possibilite ao educador aprimorar suas práticas pedagógicas, ligando o conhecimento ao educando, e o tornando protagonista do processo de ensino.

Nesse contexto, a prática docente passa a ser vista como uma maneira de levar a escola as novas estratégias de ensino, baseadas nas TDIC's, visando sempre a aprendizagem dos alunos. Para uma reinvenção da Escola, é necessário que sejam revistos os velhos conceitos de aprendizagem, assim como, uma modificação nos processos de ensino, o uso contínuo e racional das TDIC's, passa a ser assim uma meta social do currículo (DARLING-HAMMOND et al., 2019). Moran (2001, p. 36) nos mostra que:

[...] a educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias que facilitem a educação dos indivíduos.

Sabemos ainda que o surgimento de novas práticas docentes, em que o professor propicie o aluno aprender de maneira mais lúdica, dinâmica e criativa, baseando-se e permitindo o diálogo, a troca de saberes e a descoberta de novas possibilidades, torna-se cada dia mais desafiador (BEHRENS, 2000). A Base Nacional Comum Curricular, BNCC, (BRASIL, 2018), proporciona a Educação Infantil, um importantíssimo processo de inovação, quando reconhece a mesma como uma etapa essencial da Educação Básica, e estabelece direitos de aprendizagens as crianças desta modalidade, onde destacamos aos seguintes direitos de aprendizagem:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, desco-

bertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (BRASIL, 2018, p. 38).

Nesse ínterim, o professor se torna um profissional, que media, no contexto de sua prática pedagógica, o contato da criança com as tecnologias e a informação, visando a construção de uma Educação inovadora que traga a criança da Educação infantil sempre no centro do processo de ensino-aprendizagem. Sobre isto, Imbérmon (2010, p. 36) nos atenta para que:

[...] o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade.

Notoriamente, vemos que a Cultura Digital se encontra enraizada na sociedade contemporânea, nos mais diversos espaços e grupos sociais, fazendo com que se torne cada dia mais necessário que as crianças tenham contato com esses meios tecnológicos e passem a utiliza-los de forma que venham a contribuir para seu aprendizado (GOMES (2013). Equipamentos eletrônicos como celulares, computadores, notebooks, dentre outros, devem estar inclusos neste processo de ensino-aprendizagem da criança, pois estes podem colaborar para que a criança se desenvolva em vários aspectos como, linguagem, cognição, conhecimento de si e do outro, cidadania, e vários outros aspectos. A respeito da relação entre a criança e as mídias, Moran (2012, p. 32) vem frisar que:

a criança também é educada pela mídia, principalmente pela televisão. Aprende a informar-se, a conhecer – os outros, o mundo, a si mesmo – a sentir, a fantasiar, a relaxar, vendo, ouvindo, “tocando” as

pessoas na tela, que lhe mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar. A relação com a mídia eletrônica é prazerosa – ninguém obriga – é feita por meio da sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa – aprendemos vendo as estórias dos outros e as estórias que os outros nos contam.

O uso das TDIC's pelos professores no desenvolver de suas práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil, torna-se a cada dia mais necessário, gerando novos desafios e possibilidades de aprendizagens para essa nova educação contemporânea.

Análise e discussão dos dados

Com relação ao nível de escolaridade e ao perfil das participantes deste estudo, as respostas apontam que possuem nível superior completo, uma possui graduação em Letras e Pedagogia, e a outra é graduada em Pedagogia e Mestra em Ensino. As colaboradoras dessa pesquisa, aqui nomeadas de P1 e P2, respondem que já trabalharam em diversos níveis de ensino, P1 iniciou a docência no Ensino Fundamental, e logo foi pra a Educação Infantil, P2 afirma que já trabalhou no Ensino Superior, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e recentemente foi convocada para atuar na Educação Infantil do Município de Pau dos Ferros/RN.

De início as professoras foram questionadas se estavam trabalhando dando aulas na modalidade de Ensino remoto durante a pandemia, e as respostas que foram obtidas de ambas, foi que “sim”, pois é através desta modalidade de ensino que estão conseguindo prosseguir com suas aulas. Em seguida, veio o questionamento se as docentes, faziam uso das TDIC's – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, e quais elas utilizam durante as aulas remotas, obtivemos as seguintes respostas:

P1 *Google forms, WhatsApp, Meet e Classroom.*

P2 *Celular e notebook através de vídeos slides, WhatsApp, youtube e google forms.*

Por meio das respostas das professoras, percebemos que elas estão a fazer uso de diversas ferramentas tecnológicas e atuais para o desenvolvimento de suas práticas, garantindo que os alunos não venham a ter prejuízos no processo de ensino-aprendizagem. Estas “(...) TDIC, novas tecnologias e tecnologias digitais indistintamente para nos referirmos a computador, tablet, celular, smartphone e qualquer outro dispositivo que permita a navegação na internet” (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015, p. 604). Estão sendo por demais necessárias no contexto do Ensino Remoto, estas ferramentas possibilitam que o professor, mesmo longe fisicamente possam vir a interagir com seus alunos em tempo real de forma online. Neto (2020) reconhece que seja esse um dos aspectos positivos a ser deixado no pós-pandemia: a reinvenção das práticas e a novas formas de enxergar essa nova sala de aula, com um olhar voltado para ciência e a informação, inseparáveis e intrínsecas. Pensar a maneira como será transmitida a informação, é um enorme desafio em sala de aula, pois é necessário seguir a ‘movimentação’ rápida das ideias no intuito de criar conteúdos informativos, conduzindo-os a unidades de significados em diferentes níveis de assimilação, interpretação ou entendimento (NETO, 2020)

De acordo com Neves *et al.* (2016), deverá surgir um novo perfil de professor no cenário das TDIC’s, corroborando para a consolidação destas. Essas novas tecnologias caminham para integrarem de maneira intencional e profissional as novas práticas pedagógicas e educativas. Os novos moldes das inovações pedagógicas caminham lado a lado com as inovações tecnológicas, nos trazendo interessantes modelos de educação que prometem uma boa eficácia no

futuro, sempre pensando, é claro, na necessidade de se atentar para as relações pessoais que promovem o processo de ensino aprendizagem, pois entende-se que os recursos tecnológicos no meio educacional podem vir a ser um caminho que leve a promoção das aprendizagens mesmo em meio um cenário de pandemia.

Em seguida, foram indagadas sobre qual ferramenta elas sentiram mais dificuldades para utilizar. A respeito disto, P1 apontou que sentiu dificuldades no início para utilizar o Google class, plataforma usada para postagem de material didático e devolutivas de alunos. P2, mostrou-se conhecedora e com um certo domínio das ferramentas por ela utilizadas. Ao perguntar a respeito da importância das TIDC'S para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas na educação infantil, as respostas foram as seguintes:

P1: É de grande relevância, ainda mais nesse período atípico que estamos vivenciando. Se não fosse esses recursos não seria possível realizar a mediação das aulas remotas.

P2: As Novas Tecnologias são de fundamental importância para o desenvolvimento de minhas atividades enquanto professora da educação infantil, neste período de pandemia, elas nos aproximam das crianças garantindo que elas não fiquem fora da escola e não percam tanto.

Podemos notar a importância dada as TIDC's pelas professoras, as duas seguem colocando as novas tecnologias em um patamar de grande relevância, principalmente, devido o momento atípico que o mundo está vivenciando. As docentes apontam que sem o uso dos recursos tecnológicos não teriam condições de dar aula em tempos de Pandemia, elas reconhecem as TIDC's como principais aliadas, as aproximando de seus alunos e os deixando sempre no centro do processo de ensino.

Esse cenário de Ensino remoto nos desafia a repensar as práticas pedagógicas e didáticas na cultura digital, bem como fazer uma reflexão sobre as relações existentes no contexto escolar, tais como dos professores com os alunos, estudante com estudante, professor e professor, professor e equipe gestora, prezando sempre pela saúde emocional e física dos indivíduos envolvido neste processo.

Para tanto, essa apropriação pedagógica das TIDC's, na intenção de compartilhar conhecimentos e ligar o professor ao aluno, exige dos docentes grandes esforços, dentre eles, reconhecer os sujeitos envolvidos no processo de ensino como sujeitos pertencentes a um meio social, com culturas, valores e crenças divergentes. Esse entendimento corrobora para que aconteçam as transformações sociais, e o conhecimento, possibilitando que o acesso a ele não seja fragmentado e ofertado apenas a uma pequena parcela dos sujeitos que a elas tem direito.

Considerações finais

Através das análises deste estudo, compreendemos que durante o ensino remoto, os professores estão fazendo o uso de recursos tecnológicos e que, é por meio destes, que as aulas estão podendo ser ministradas. As colaboradoras desta pesquisa apontam que o uso das TDIC's trazem grandes contributos para o desenvolvimento de suas práticas, principalmente nesse período de Pandemia.

Contudo, sabemos que há muito o que se fazer no que compete ao uso das inovações tecnológicas no contexto educacional, especificadamente na Educação Infantil. A pandemia foi causadora de muitas mudanças no meio social, e na escola não foi diferente, visto que esta passou a acontecer dentro de nossas casas, visando atender as demandas educacionais nesse período emergencial. As escolas adotaram o

Ensino Remoto como estratégia para que pudesse ser cumprida a carga horária estabelecida pela a LDB nos artigos que tratam da Educação Infantil. Esse fato repentino e necessário, caiu nas mãos dos professores como um grande desafio, pois estes precisaram se reinventar em um curto período de tempo e se familiarizar com as ferramentas tecnológicas, até então desconhecidas por muitos docentes atuantes nas classes de Educação Infantil em todo o país.

Entendemos ainda, mediante o contexto atual, que os impactos e os progressos no meio educacional necessitam de mais pesquisas e tempo para serem compreendidos, visto os impactos sentidos por essas medidas emergenciais adotadas para o ensino remoto, muito embora esse tenha sido um período de grandes aprendizagens e mudanças de caráter pedagógico, não só na Educação Infantil, mas em todos os níveis de escolaridade. Sabemos que todo esse processo adaptado para a escola, precisa ser repensado quando tudo isso passar, o currículo escolar, as práticas pedagógicas e a própria postura dos sujeitos envolvidos do processo de aprendizagem, pós Pandemia da *Covid-19* não continuarão os mesmos. Será necessário ainda entender o uso de novas tecnologias no contexto da educação em sua totalidade, e como aliadas do processo de ensino, na busca por uma educação que possa transformar os sujeitos envolvidos, e tornar-se verdadeiramente inclusiva e de qualidade.

Referências

ARRUDA, E. **Ciberprofessor**: novas tecnologias, ensino e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. **Educação remota emergencial**: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em Rede – Revista De Educação a Distância, 7(1), 257-275, 2020.

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

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v. 3. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

COSTA, Regina Santana; DUQUEVIZ, Sandra Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 3, Set/Dez, 2015. p. 603-610. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00603.pdf>>. Acesso em: 10 Mai. 2021.

GOBBI, Marcia Aparecida; ANJOS, Cleriston Izidro dos; PITO, Juliana Diamante. Sediciosas formas de viver: crianças, arte e cozinha na luta pelo direito à moradia. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 40, p. 184-208, 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus: 2012.

LARANJEIRO, Dionisia; ANTUNES, Maria João; SANTOS, Paula. As tecnologias digitais na aprendizagem das crianças e no envolvimento parental no Jardim de Infância: Estudo exploratório das necessidades das educadoras de infância. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 30, n. 2, p. 223-248, 2017.

NETO, J. M. F. A. **Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia**: por que se refletir em tempo de pandemia? *Prospectus*, v. 2, n. 1, p. 28-38, 2020.

NEVES, I. S. V.; CORRADI, W.; CASTRO, C. L. F. **EaD**: diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes. Barbacena: EdUEMG, 2016

SILVA, Ricardo. **Construção de indicadores para gestão de tecnologia de informação e comunicação na educação: um Estudo de Caso.** 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnologia, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

UNESCO (2020a). **Disrupção educacional e resposta COVID-19.** Disponível em <<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>>. Acesso em 03 mai. 2021.

UNESCO (2020b). **COVID-19 impact on education.** Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 03 mai. 2021.

VILAÇA, M. L. C.; ARAÚJO, E. V. **Tecnologia, sociedade e educação na era digital /livro eletrônico.** UNIGRANRIO, Duque de Caxias, 2016.

A inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) no processo de ensino/aprendizagem na sala de aula

Josiene Alves Santos
Marcio Bernardino Sirino

Introdução

O conceito de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) deve ser considerado para além de um conjunto de recursos tecnológicos, pois também envolve outros aspectos. Alguns autores fazem distinção entre Tecnologia da Informação e Sistemas de Informação, restringindo à primeira a expressão, apenas, dos aspectos técnicos, enquanto que à segunda corresponderiam as questões relativas ao fluxo de trabalho, pessoas e informações envolvidas (LAURINDO *et. al.*, 2001, p. 161). Outros autores, no entanto, usam o termo Tecnologia da Informação abrangendo ambos os aspectos, como é a visão de Henderson & Venkatraman (1993). Nesse contexto, ainda sobre a melhor forma de designar e compreender o termo *Tecnologia da Informação*, de acordo com Ponte (2000, p. 64):

Temos aqui um problema de terminologia. Durante muitos anos falava-se apenas no *computador*. Depois, com a proeminência que os periféricos começaram a ter (impressoras, *plotters*, *scanners*, etc.), começou a falar-se em *Novas Tecnologias de Informação (NTI)*. Com a associação entre informática e telecomunicações generalizou-se o termo *Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)*. Qualquer das designações é redutora, porque o que é importante não é a máquina,

nem o facto de lidar com informação, nem o de possibilitar a sua comunicação a distância em condições francamente vantajosas. Mas não há, por enquanto, melhor termo para designar estas tecnologias.

As tecnologias estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, possibilitando novos caminhos para o conhecimento. Segundo Bittencourt (1998), as Tecnologias da Informação “são responsáveis por novas formas de elaboração e distribuição do saber, portanto, de comunicação, [elas/e] colocam em questão alguns pilares da epistemologia contemporânea, como a dualidade sujeito-objeto, mente-matéria (s./p.)”. Assim,

As tecnologias sempre tiveram papel importante na organização das sociedades, na forma de interação entre o homem e a natureza, entre o homem e sua cultura, particularmente as tecnologias da informação, ou seja, as tecnologias que permitem o armazenamento, a difusão e a elaboração de conhecimento (BITTENCOURT, 1998, s.p.).

Segundo Ponte (2000, p. 64) “as tecnologias de informação e comunicação (TICs) representam uma força determinante do processo de mudança social, surgindo como a trave-mestra de um novo tipo de sociedade, a sociedade de informação”. Sabendo que nós, educadores e alunos, desejamos fazer parte da sociedade da informação, e que não basta apenas termos acesso às tecnologias, é necessário, primeiramente, conhecê-las e saber utilizá-las para encontrarmos informações que oportunizem a resolução de problemas, a compreensão do mundo e suas questões cotidianas e, para isso, atuar na sua transformação. Almeida (2004) ressalta que o uso das tecnologias no cenário educacional exige novos meios de ensinar, aprender e de desenvolver um currículo que venha atender às demandas tecnológicas com vista na integração, complexidade e convivência com a diversida-

de de linguagens e tipos de representação do conhecimento. Assim, sendo necessário entender os potenciais de cada tipo de tecnologia e sua contribuição no processo educacional, resultará em avanços as mudanças ocorridas na escola. De acordo com Almeida (2004 *apud* BRANDÃO, 2014):

Para que seja possível usufruir das contribuições das tecnologias digitais na escola, é importante considerar suas potencialidades para produzir, criar, mostrar, manter, atualizar, processar, ordenar. Isso tudo se aproxima das características da concepção de gestão. Tratar de tecnologias na escola engloba, na verdade, a compreensão dos processos de gestão de tecnologias, recursos, informações e conhecimentos que abarcam relações dinâmicas e complexas entre parte e todo, elaboração e organização, produção e manutenção (p. 15).

Segundo Prado e Valente (2003) quando ocorre a implantação das TICs na educação, é essencial observar alguns fatores. Em primeiro lugar, é preciso que o conhecimento e o domínio das potencialidades tecnológicas não aconteçam de forma indissociável do processo pedagógico, pois não é possível idealizar um professor que se especialize primeiro em informática para depois utilizar essas habilidades nas atividades pedagógicas. O ideal é que os dois conhecimentos: técnico e pedagógico prosperem juntos, ou seja, um complementando o outro, de forma entrelaçada. Segundo Prado e Valente (2003):

O domínio das técnicas acontece por necessidades e exigências do pedagógico e as novas possibilidades técnicas criam novas aberturas para o pedagógico, constituindo uma verdadeira espiral de aprendizagem ascendente na sua complexidade técnica e pedagógica (p. 22).

Para Belloni (1999), a educação similarmente acompanha a nova era tecnológica, utilizando seus recursos para

ampliar, aprimorar e melhorar seu processo. A escola, indubitavelmente, é um espaço onde se fomenta a democratização do conhecimento operando a informação, que é divulgada mais prontamente, pelos meios de comunicação e pela inserção das TICs no seu ambiente e cotidiano. Belloni (1999) diz que no cenário escolar, as TICs ganham cada vez mais espaço. Nas escolas de hoje já existem bibliotecas, salas de vídeo, laboratórios de informática e equipamentos eletrônicos diversos e móveis. As tecnologias digitais viabilizam a ampliação das capacidades de gerar conhecimento, compartilhá-lo e divulga-lo em outros espaços produtores de aprendizado. “As TIC estão cada vez mais presentes na vida cotidiana e fazem parte do universo dos jovens, sendo esta a razão principal da necessidade de sua integração à educação” (BELLONI, 1999, *apud* BRANDÃO, 2014, p. 14.).

Quando ocorre no ambiente escolar a integração tecnológica, surge também um novo mecanismo de ensino nesse ambiente e, mais do que isso, um novo conceito de ensino-aprendizagem. Na nova “sociedade da informação” que integra o cenário social atual, as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), assumem papel imprescindível e pertinente para o alcance de uma vida cidadã e para que suceda a inclusão digital. O papel da escola também é acrescido quando este espaço formativo se abre à comunidade, permitindo potencialização de espaços e oficinas tecnológicas com vistas ao engrandecimento social da população e comunidade em que está incorporada, com o uso e apropriação das ferramentas e instrumentos tecnológicos em prol da inclusão digital.

Ao caminhar se faz o caminho

A partir desta reflexão introdutória acerca das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), faz-se neces-

sário apresentar os caminhos escolhidos para a construção deste texto, a saber: 1) a necessidade de uma pesquisa bibliográfica, a fim de conceituar elementos que nortearam a discussão sobre as TICs; 2) a relevância de uma análise quanti-qualitativa, que traz um estudo de campo para pensar a materialidade da temática em tela.

Para construção deste exercício reflexivo, foi feito um estudo sobre as chamadas Tecnologias da Informação, a utilização das mesmas como ferramenta educacional e repensar os modelos atuais de ensino adotados em sala de aula, tendo em vista as possibilidades de interação com o conhecimento proporcionadas aos alunos pelas novas tecnologias. Moran (2001, p. 24) assegura que a educação escolar pressupõe aprender a “gerenciar tecnologias, tanto da informação quanto da comunicação, e pressupõe [ainda] ajudar a perceber onde está o essencial, estabelecendo processos de comunicação cada vez mais ricos e mais participativos”.

A partir de uma pesquisa bibliográfica descritiva, buscamos responder à pergunta proposta por este trabalho na elaboração do artigo científico: Como as tecnologias da informação podem ser incluídas e utilizadas de forma efetiva por professores e alunos dentro da sala de aula como ferramenta de trabalho? Embora reconhecendo a importância de seguir um método como referência, entendemos que o ideal é empregar métodos e não um método, visando a ampliar as possibilidades de análise, considerando que não há apenas uma forma capaz de abarcar toda complexidade das investigações. Foram utilizados métodos de abordagem e análise de dados, através de um questionário composto por uma sequência de questões direcionadas e elaboradas pelos pesquisadores ao grupo que buscamos investigar, com perguntas objetivas, relevantes e esclarecedoras, ou seja, o tema em questão.

Em seguida, foram aplicadas técnicas de coleta de informações, através de um formulário pelo *Google Forms*, composto e elaborado a partir de uma linguagem simples e direta, demonstrando clareza para o informante da pesquisa, a fim de se obter uma amostra ilustrativa de experiências que trabalhem com o uso das novas tecnologias na educação básica, através dos seguintes questionamentos:

- O que você entende por Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs)?
- Você considera importante o uso das novas tecnologias em sala de aula?
- Cite um exemplo de inclusão das novas tecnologias na sua aula?

O questionário composto por uma sequência de questões geradoras, direcionadas e elaboradas pelos pesquisadores ao grupo investigado, continha perguntas objetivas, relevantes e esclarecedoras do que se pretendia pesquisar, ou seja, o tema em questão. A rede do município de Turmalina/MG conta com 10 escolas municipais e 06 escolas estaduais de educação básica, totalizando 16 escolas. As municipais possuem 244 professores e 1.820 alunos, e as estaduais 196 professores e 2.991 alunos.

A divulgação do formulário iniciou-se a partir do dia 19/10/2020 através das redes sociais (Grupos de *WhatsApp* e E-mail), quando a proposta foi direcionada apenas para professores e que fossem atuantes da rede municipal e estadual do município de Turmalina. O questionário foi encerrado no dia 24/10/2020, como prazo pré-estabelecido para coleta de dados. Responderam ao questionário um total de 30 professores da rede pública municipal e estadual do município. Em seguida, iniciou-se o processo de tabulação dos dados coletados e suas respectivas análises. Os resultados alcança-

dos foram organizados em diálogo com os aportes teóricos apresentados, anteriormente. Foram levados em consideração o anonimato dos participantes da pesquisa, por isso estes serão apresentados como “Professor”, seguido dos números de 01 ao 30.

Uma problematização necessária

Com base nos dados obtidos através desta amostragem e nas ideias dos autores, iniciamos a discussão dos resultados, analisados a partir das três questões geradoras: 1) concepção de TICs, 2) sua importância e 3) a inclusão das TICs na sala de aula. Dos 440 professores que atuam no município de Turmalina/MG, 30 responderam às questões propostas através do questionário. Assim, obtemos respostas de 6,81% dos professores da rede de educação básica.

A definição dada pelos professores relativamente à definição do termo TICs, através da primeira pergunta do formulário, permitiu salientar sobre a definição do conceito que deve ser compreendido como um conjunto de recursos tecnológicos utilizados de maneira integrada, que proporcionam e facilitam a comunicação, produção, transmissão e armazenamento de informações, com o objetivo de alavancar os processos de negócios, da pesquisa científica, mas que, também, é um recurso imprescindível que dá suporte ao processo de ensino/aprendizagem presente na nossa atual sociedade, que também é definida como “sociedade da Informação”. Polizelli (2007), diz que as novas tecnologias oportunizam novos horizontes, agiliza e aprimora a comunicação; e deve ser considerada como prelúdio ocasionador do surgimento de tal sociedade. Na seleção de trechos das respostas dos envolvidos na pesquisa, foi possível notar esta perspectiva descrita acima:

Mecanismos que dão suporte ao processo de aprendizagem. (Professor 02).

É o uso da computação para comunicação, produção, transmissão e armazenamento de informações. (Professor 03 e 09).

Conjunto de recursos tecnológicos que proporcionam e facilitam a comunicação no ensino/aprendizagem. (Professor 04).

É um conjunto de recursos tecnológicos utilizadas de forma integrada. É um intercâmbio de comunicação. (Professor 13).

É o papel da comunicação na moderna tecnologia da informação no mundo atual. (Professor 15).

Tecnologia usada no ensino. (Professor 23).

TIC é um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam, a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e de ensino e aprendizagem. (Professor 27).

São as inovações tecnológicas. (Professor 29).

São as novas técnicas de se comunicar e se informar no mundo atual. (Professor 30).

Assim, as falas dos professores dão suporte ao que afirma Bittencourt (1998) e, em seguida, Ponte (2000):

As tecnologias sempre tiveram papel importante na organização das sociedades, na forma de interação entre o homem e a natureza, entre o homem e sua cultura, particularmente as tecnologias da informação, ou seja, as tecnologias que permitem o armazenamento, a difusão e a elaboração de conhecimento (BITTENCOURT, 1998, s.p.).

Segundo Ponte (2000, p. 64), “as tecnologias de informação e comunicação (TICs) representam uma força determinante do processo de mudança social, surgindo como a trave-mestra de um novo tipo de sociedade, a sociedade de informação”. A segunda questão a ser analisada, versa sobre

a importância do uso das TICs na sala de aula, em que 100% dos professores que responderam ao questionário de um total de 30 (trinta), consideram que os usos das TICs em sala de aula são de suma importância. Os professores acreditam que as TICs permitem a realização de um trabalho de maneira lúdica e dinâmica, e mais prazerosas, pois o estudante tem acesso a informações, se interessam mais pelos assuntos, criando no meio educacional uma aproximação maior entre a informação e o educando.

Os docentes acreditam que os usos das TICs enriquecem o conhecimento do estudante, proporcionando acessibilidade e facilitando a consolidação da aprendizagem. O uso das tecnologias, principalmente nesse momento de pandemia, é primordial para que o professor possa explorar diversos meios para aquisição, ampliação e criação de ambientes de aprendizagem e desenvolvimento intelectual do aluno, criando um leque de alternativas e envolvimento entre a transmissão/construção e síntese do conhecimento, possibilitando interação e comunicação em tempo real ou não. Assim, destacamos trechos que traz à tona os fatores descritos:

Sim. Pois permite que o professor trabalhe de maneira lúdica e dinâmica. (Professor 02).

Sim. Pois o estudante tem acesso a informações, se interessam mais pelos assuntos, e tornam as aulas mais dinâmicas. (Professor 03).

Sim. As TICs criaram no meio educacional uma aproximação maior entre a informação e o educando. (Professor 05).

Sim. Pois as novas tecnologias enriquecem o conhecimento do estudante, as aulas são mais dinâmicas e mais prazerosas. (Professor 09).

Sim, muito importante para que o aprendizado seja mais enriquecido. (Professor 11).

Sim. As TIC proporcionam acessibilidade ao conhecimento facilitando a consolidação da aprendizagem. (Professor 18).

Sim. Nesse momento atual, de pandemia, as TICs tem sido uma ferramenta fundamental de comunicação e facilitação dos processos de ensino e aprendizagem. (Professor 19).

O uso das tecnologias, principalmente nesse momento de pandemia é primordial. Torna as nossas aulas mais criativas e desperta nas crianças o gosto e o interesse pelos conteúdos estudados. (Professor 26).

Sim! É de extrema importância o professor explorará diversos meios para aquisição e ampliação de conhecimentos, e a criação de ambientes de aprendizagem e desenvolvimento intelectual do aluno. (Professor 27).

Muito, além de proporcionar o leque de alternativas e envolvimento entre a transmissão/construção e síntese do conhecimento, possibilita interação e comunicação em tempo real ou não. (Professor 28).

Sim, porque além de torna-se o ambiente escolar atrativo, interativo para os envolvidos. (Professor 29).

Sim. Porque além de tornar a aula mais atrativa, vai tornar o ambiente escolar mais interativo. (Professor 30).

Os trechos acima citados corroboram com a percepção de Lévy (1993) e Bittencourt (1998) diz que:

multimídia interativa, que graças à sua dimensão reticular ou não linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado, e defende ainda que ela é, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa (p. 40).

Já Bittencourt (1998), discorre sobre como as TICs, dizendo que elas “são responsáveis por novas formas de elaboração e distribuição do saber, portanto, de comunicação, [elas/ e] colocam em questão alguns pilares da epistemologia contemporânea, como a dualidade sujeito-objeto, mente-matéria (s.p.)”.

A terceira questão analisada traz o entendimento de como esses professores estão incluindo essas tecnologias no espaço da sala de aula. Neste caso, 100% dos professores que responderam à pesquisa, utilizam algum recurso tecnológico durante as suas aulas, isso nos leva a dois pontos primordiais na minha pesquisa.

O primeiro diz respeito ao uso de tecnologias que estão diretamente ligadas ao uso de equipamentos de uso pessoal do professor, que em sua grande maioria, citam o uso do celular e computador com recurso para gravar vídeo didáticos, aulas, explicações, *podcast*, uso de aplicativos, rede sociais, pen drive, etc. A falta de acesso dos alunos a equipamentos ofertados pela escola e um espaço que seja propício ao uso destes equipamentos, também alerta para o cenário atual, em que as aulas estão acontecendo de forma remota e que exigiu por parte dos profissionais da educação um conhecimento sobre a utilização dessas ferramentas como suporte ao processo de ensino/aprendizagem. Compreendemos que diante da pandemia é inevitável que as TICs se façam presentes e componham o cenário educacional, como um gatilho que veio para tornar possível o acesso ao ensino. Nos trechos a seguir podemos notar essas evidências:

No momento gravo vídeo aulas e WhatsApp. (Professor 04).

Vídeo aula para postar nos grupos de WhatsApp aos estudantes. Especialmente agora no REANP, está sendo muito útil. (Professor 05).

Gravação de vídeo aulas. Neste momento de pandemia e ensino remoto as novas tecnologias são de suma importância. (Professor 09).

Planejamento e na execução das aulas, no período do Regime Especial de Atividades Não Presenciais – REANP devido a pandemia do Covid-19. (Professor 18).

Celular, computador. As TICs têm funcionado como elo entre escola, família e estudantes. (Professor 19).

Ensino EAD o qual no momento estou tendo a oportunidade de participar; visto que a pandemia exige no momento este canal para comunicação com nossos alunos. (Professor 25).

Os vídeos com explicações dos conteúdos das disciplinas no ensino remoto. (Professor 29).

Os trechos apontados trazem significado às palavras de Almeida (2004), quando ressalta que o uso das tecnologias no cenário educacional exige novos meios de ensinar, aprender e de desenvolver um currículo que venha atender às demandas tecnológicas com vista na integração, complexidade e convivência com a diversidade de linguagens e tipos de representação do conhecimento. É preciso entender os potenciais de cada tipo de tecnologia e sua contribuição no processo educacional, no sentido de resultar em avanços às mudanças ocorridas na escola. Em elo com o que é apontado por Almeida, e diante do cenário atual, podemos dizer que os novos meios de ensinar e aprender exigidos para se chegar ao aluno, trouxe para a escola o uso das TICs, e que diante do novo formato educacional, “as TICs têm funcionado como elo entre escola, família e estudantes”, grifo do (Professor 19). Assim, podemos perceber que as TICs têm um papel primordial na educação e que não podemos jamais fechar os olhos para isso.

Segundo Prado e Valente (2003), quando ocorre a implantação das TICs na educação, é essencial observar alguns fatores. Em primeiro lugar, é preciso que o conhecimento e domínio das potencialidades tecnológicas não aconteçam de forma indissociável do processo pedagógico, pois não é possível idealizar um professor que se especialize primeiro em informática para depois utilizar essas habilidades nas atividades pedagógicas. O ideal é que os dois conhecimentos: técnico e pedagógico prosperem juntos, ou seja, um complementando o outro, de forma entrelaçada. Assim,

ressaltamos ser primordial a formação e o preparo dos professores para a utilização destes recursos. Segundo Prado e Valente (2003):

O domínio das técnicas acontece por necessidades e exigências do pedagógico e as novas possibilidades técnicas criam novas aberturas para o pedagógico, constituindo uma verdadeira espiral de aprendizagem ascendente na sua complexidade técnica e pedagógica (p. 22).

Para Belloni (1999), a educação similarmente acompanha a nova era tecnológica utilizando seus recursos para ampliar, aprimorar e melhorar seu processo. A escola, indubitavelmente, é um espaço onde se fomenta a democratização do conhecimento operando a informação, que é divulgada mais prontamente, pelos meios de comunicação e pela inserção das TICs no seu ambiente e cotidiano.

Diante dos resultados obtidos, compreendemos que os mesmos retratam fielmente o cenário educacional no município, e que estes corroboram com o que já foi discutido na literatura e pode complementar essa discussão gerando a partir deste novo cenário de pandemia, resultados que devem ser discutidos e analisados a partir de novos dados e pesquisas.

Considerações finais

Como objetivo principal deste trabalho, buscamos identificar as possíveis utilizações das tecnologias da informação no processo de ensino-aprendizagem dentro de sala de aula. Discorreremos sobre o conceito de “Tecnologia da Informação”, realizamos um levantamento sobre as principais aplicações das tecnologias da informação como ferramenta de utilização no âmbito educacional e problematizamos as possibilidades de utilização dessas tecnologias dentro da

sala de aula. Os objetivos propostos pelo trabalho foram alcançados e as indagações trouxeram respostas satisfatórias que têm muito a contribuir com novos estudos.

Através dos dados obtidos, podemos compreender sobre a definição do conceito de TICs, e como elas podem oportunizar novos horizontes dentro do ambiente escolar. Também foi discutido sobre a importância das TICs na sala de aula e como os docentes acreditam que os usos dessas tecnologias enriquecem o conhecimento do estudante, proporcionando acessibilidade e facilitando a consolidação da aprendizagem. E, finalmente, podemos concluir ressaltando, como esses professores estão incluindo essas tecnologias no espaço da sala de aula e como o novo formato de ensino remoto contribuiu para que isso acontecesse.

Como um engate fundamental a essa discussão, podemos citar o novo formato de ensino, que veio para modificar concepções já estruturadas em relação ao uso das TICs no ambiente escolar. Notamos que as aulas estão acontecendo de forma remota, o que exigiu por parte dos profissionais da educação, um conhecimento sobre a utilização dessas ferramentas como suporte ao processo de ensino/aprendizagem.

Compreendemos que, diante da pandemia, é inevitável que as TICs se façam presentes, e componham o cenário educacional, como um gatilho que veio para tornar possível o acesso ao ensino. Salientamos que as tecnologias da informação podem ser incluídas como ferramenta de trabalho pelo professor, possibilitando a transformação do perfil desse profissional, bem como da estrutura do ensino tradicional. Verificando as mudanças ocorridas na sociedade e o avanço das novas tecnologias, assistimos a inclusão dessas técnicas no dia-a-dia das pessoas e, portanto, não obstante das salas de aula.

Os dados obtidos trazem um retrato de tudo aquilo que vem sendo discutido por pesquisadores e teóricos há

muito tempo, mas que se faz necessário continuar em evidência, pelos muitos fatores aqui citados, principalmente, porque vêm reproduzir uma dificuldade muito grande de implementação destas tecnologias nas escolas, para que se tenha um aluno formado integralmente e preparado para fazer parte da “sociedade da Informação”. Esta pesquisa poderá auxiliar os participantes no sentido de refletir sobre sua prática pedagógica, buscando cada vez mais atualizar e buscar uma formação continuada que possa lhe proporcionar o conhecimento necessário para a utilização responsável das TICs em sala de aula. Poderá também auxiliar novas pesquisas que venham somar a esse tema e corroborar para o protagonismo das TICs.

A pesquisa se deu através da divulgação do questionário nas redes sociais, pelo motivo da pandemia, que não permitiu um contato direto com os professores. Por isso, compreendemos quanto a limitação que tivemos diante do cenário atual, buscamos atingir o maior público possível, de forma responsável e que pudesse retratar dados fiéis ao que se pretendia apresentar. Se estivéssemos em um momento diferente, com certeza alcançaríamos um público maior e teríamos uma quantidade de dados relativamente maiores, mas buscamos retratar da melhor forma, uma amostragem que representam esse público no município de Turmalina/MG.

A partir desta pesquisa, podemos expandir em estudos que tragam dados relevantes sobre esse tema e que possam evidenciar cada vez mais sobre a importância do uso das TICs no ambiente escolar. Esse é um tema bastante relevante, e que deve ser ampliado para outras localidades, com um número maior, trazendo uma amostra maior, que aplique técnicas que tragam informações complementares sobre o assunto, enriquecendo esse campo de discussão, que deve ser considerado como primordial diante da nossa realidade atual.

Pode ser elaborado novos meios de se obter dados e procedimentos diferentes, além disso, essa investigação pode ser aprofundada em outros estudos, sempre buscando contribuir para ampliar a visão em relação a esse tema e buscar desmistificar opiniões formadas, sempre no intuito de ampliar o olhar para uma prática atribuída à reflexão. Através da pesquisa com os professores, consideramos a existência de fatores fundamentais que podem contribuir para o uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais no cotidiano escolar.

Tais fatores estão relacionados à integração das TICs dentro dos espaços escolares; à formação continuada do professor; às ações e aos direcionamentos da instituição; da equipe pedagógico-administrativa da unidade educacional; dos aspectos de infraestruturas, dentre outros que contribuem para o acesso às tecnologias, e que podem permitir a reflexão docente acerca da necessidade de uma nova metodologia de trabalho; de uma pedagogia que contemple efetivamente o processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais.

Salientamos que a formação continuada, ofertada aos profissionais da educação, necessita contemplar aspectos técnicos aliados aos encaminhamentos pedagógicos a fim de possibilitar ao docente o processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de. **Inclusão digital do professor**. Formação e prática pedagógica. São Paulo: Articulação, 2004.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. São Paulo: Editores Associados, 1999.

BITTENCOURT, Jane. **Informática na educação?** Algumas considerações a partir de um exemplo. Rev. Fac. Educ. v.

24 n. 1. São Paulo: 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551998000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRANDÃO, Jesanny Neri Cardoso. **As tic e suas contribuições no processo ensinoaprendizagem**. Brasília (DF), julho de 2014. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9223/1/2014_JesannyNeriCardosoBrandao.pdf> Acesso em: 19/12/2019.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo**: Sentidos e formas de uso. São João do Estoril: Principia, 2006. p. 16.

LAURINDO, Fernando José Barbin; SHIMIZU, Tamio; CARVALHO, Marly Monteiro de; Jr RABECHINI, Roque. **O papel da tecnologia da informação (ti) na estratégia das organizações**. GESTÃO & PRODUÇÃO. São Paulo. v.8, n.2, p.160-179, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.tecspace.com.br/paginas/aula/faccamp/TI/Texto03.pdf>>. Acesso em: 28/10/2020.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993. (p. 7- 40)

MORAN, José M. Novos desafios na educação – a Internet na educação presencial e virtual. In: PORTO, Tania M. E. (Org.). **Saberes e linguagens de educação e comunicação**. Pelotas: Editora e Gráfica da Universidade Federal de Pelotas, 2001. p.24.

POLIZELLI, Demerval e OZAKI, Adalton (organizadores). **“Sociedade da Informação”**. Editora Saraiva, 2007.

PONTE, João Pedro. **Tecnologias de informação e Comunicação na formação de professores**: Que desafios? Revista Ibero-Americana de Educación. N. 24. Lisboa: 2000. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-p-t/00-PonteTIC%20\(rie24a03\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-p-t/00-PonteTIC%20(rie24a03).pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2020.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; VALENTE, José Armando. A formação na ação do professor: uma abordagem

para uma nova prática pedagógica. In: VALENTE, José Armando. (Org.). 1. ed. **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas: UNICAMP/NIED, 2003. Disponível em <file:///C:/Users/USER/AppData/Local/Temp/Rar \$D1a0.699/capitulo_2.PDF> Acesso em: 28/10/2020.

O Telescópio e a Óptica no Ensino Médio: o que dizem os professores de Física no município de Tianguá, Ceará?

*Francisco Edvaldo Melo Antunes
Brena Samyly Sampaio de Paula*

Introdução

Se olharmos para a história do ensino de Física no Brasil e analisarmos as metodologias e os recursos didáticos utilizados em seu processo de ensino-aprendizagem, podemos identificar que muitos aspectos das aulas de Física do passado permanecem presentes até os dias de hoje. Através dos trabalhos de Costa e Barros (2015), Bezerra *et al.* (2009) e Moreira (2018), podemos verificar que alguns problemas são recorrentes: pouca abordagem experimental, aulas puramente expositivas e a forte dependência do livro didático.

A preocupação para com a situação do ensino de Física na educação básica, fez com que as respostas para as perguntas “por que ensinar Física” e “como”, mudassem no intuito de modernizar a ideia que professores e estudantes têm sobre fazer e saber na referida área. Atualmente, nos documentos que orientam esse componente curricular no Brasil, como o PCNEM e o PCN+, observamos um outro discurso que busca ultrapassar o ensino tradicional, e encaminhar a escola para uma educação que conceda autonomia aos estudantes, para que eles se aproximem do fazer e pensar científico, que conheçam a teoria e a prática e sejam capazes de relacionar as duas em seu cotidiano.

Diante desse contexto, muitas discussões acadêmicas têm se concentrado em torno de propor soluções para que se efetive essa articulação entre teoria e prática no ensino de Física. Muitas destas soluções apontam na direção das possibilidades do uso de experimentos na sala de aula: laboratórios, experimentos de baixo custo, simulações e várias outras formas de colocar o estudante em contato com materiais que demonstrem, simulem, ou provem as teorias físicas em sala de aula.

A partir deste cenário, surgiu o interesse em investigar um instrumento que há séculos é exemplo de aplicação dos conhecimentos da Física, mais especificamente, da óptica geométrica: o telescópio. Apesar da função final do Telescópio ser as observações astronômicas, ele também traz toda uma história de adaptação e avanços que caminham lado a lado com os avanços que ocorreram nos estudos de óptica. Os diversos modelos que estão disponíveis no mercado usam conceitos da óptica, seja por reflexão ou refração, existe física no funcionamento deste instrumento e um potencial ainda pouco explorado.

No Brasil, são escassas as produções que buscam investigar a relação entre este instrumento e o ensino de óptica, contudo, Bernades *et al.* (2006) produziu uma pesquisa sobre o ensino de óptica voltado para o ensino superior através da construção de um Telescópio Refletor. Ao observarmos que essas possibilidades educacionais ainda são pouco exploradas do telescópio e há a necessidade de aliar teoria e prática para ampliar as possibilidades pedagógicas para o ensino de Física, o presente artigo tem como questão central: o que dizem os professores de Física no município de Tianguá sobre o uso do telescópio como recurso para auxiliar no ensino de óptica no ensino médio?

A partir dessa questão norteadora, surgiram os objetivos do estudo: 1. Conhecer em perspectiva histórica os fatos

que marcaram o surgimento, os avanços científicos e tecnológicos do Telescópio ao longo da história. 2. identificar a percepção dos professores de Física no município de Tianguá sobre o uso do telescópio como recurso para auxiliar nas aulas de óptica no Ensino Médio. Para tanto, o estudo se caracteriza como qualitativo, do tipo exploratório e bibliográfico. Para a pesquisa de campo, utilizamos um questionário com 12 questões, dentre elas, 7 abertas, 1 fechada e 4 de múltipla escolha.

Ressaltamos que este artigo é um recorte do Trabalho e Conclusão de Curso intitulado “O telescópio e o ensino de Física no ensino médio: possibilidades para o ensino e aprendizagem na cidade de Tianguá – CE”, de mesma autoria e orientação, apresentado como critério para obtenção do título de licenciado em Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

O telescópio e sua origem: um passeio pela história

A história do Telescópio se inicia por volta de 1608, ano em que a primeira licença para construir esse instrumento foi obtida pelo o holandês Johannes Lippershey. Apesar de o holandês ter saído vitorioso na disputa pela patente, sabe-se de relatos anteriores de tubos ópticos análogos aos Telescópios em uma feira em Frankfurt. Até hoje, permanece a discussão sobre quem teria inventado de fato o Telescópio (GLEISER, 2006).

O Telescópio tornou-se uma grande novidade na época referida. Foi assim que ele chegou ao conhecimento do professor da Universidade Italiana de Pádua em 1609, Galileu Galilei, que se interessou muito pela invenção e logo se pôs a construir seu próprio instrumento (CIVITA, 1983). De acordo com Ponczek (2011), em um espaço de tempo in-

crivelmente curto, ele conseguiu que sua luneta chegasse a uma ampliação de 30 vezes. Galileu descobriu, sem nunca ter visto um Telescópio antes, que para ampliar os objetos ele deveria utilizar uma lente biconvexa como objetiva e uma lente bicôncava como ocular colocada uma na frente da outra a certa distância. (OLIVEIRA FILHO; SARAIVA, 2014).

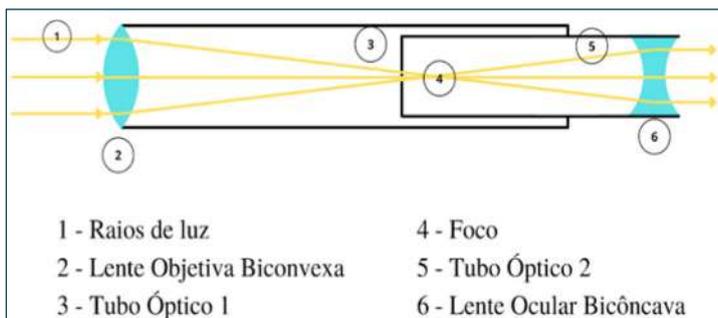
A lente objetiva de um telescópio é aquela que aponta para o objeto e a que recebe primeiro a luz proveniente dele. No caso do telescópio fabricado por Galileu, os raios de luz ao passarem do primeiro meio, que é o ar, para o segundo meio, no caso o vidro da lente convexa, sofrem uma mudança na sua direção de propagação, num fenômeno chamado de refração (GONÇALVES FILHO; TOSCANO, 2016), em seguida retornam para o ar e refratam uma segunda vez, convergindo para um único ponto denominado Foco. Na imagem a seguir há um esquema do funcionamento deste tipo de Telescópio.

Para medir a refração presente nas lentes de forma geral e no Telescópio, utilizamos a lei de Snell-Descartes escrita da forma:

$$\frac{1}{f} = \left(\frac{n_2}{n_1} - 1 \right) \left(\frac{1}{R_1} + \frac{1}{R_2} \right)$$

$$\text{sen}\theta_1 n_1 = \text{sen}\theta_2 n_2$$

FIGURA 01 – Luneta de Galileu



FONTE: elaborado pelo autor

Onde o ângulo θ_1 é o ângulo entre o raio de luz que incide em uma determinada superfície e a reta a normal desta superfície, o ângulo θ_2 é o ângulo entre o raio refratado e a reta normal à superfície e os índices n_1 e n_2 são os índices de refração do primeiro e do segundo meio onde a luz se propaga, respectivamente.

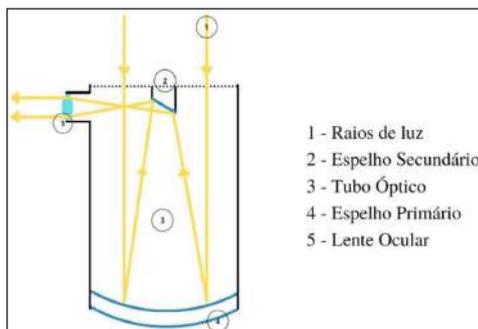
Outra parte importante desse tipo de luneta é o ajuste de distância focal. Cada lente possui uma distância focal f , que depende do raio de curvatura R_1 da superfície da lente mais próxima do objeto, do raio de curvatura R_2 , da outra superfície da mesma lente e também do índice de refração n_1 , do meio no qual a lente se encontra e do índice de refração n_2 do material de que ela é feita. Essas grandezas só foram mensuradas quantitativamente pelo astrônomo e matemático Edmond Halley, posteriormente as primeiras lunetas fabricadas por Galileu, na equação:

Foram muitas as descobertas realizadas por meio destas simples lunetas que levaram à queda dos modelos Aristotélico e Religioso que dominavam o pensamento da época de Galileu e Kepler (GLEISER, 2006). Entretanto, nenhum dos dois foi capaz de resolver um dos principais problemas do Telescópio Refrator: a Aberração Cromática, ocasionada pelo índice de refração que muda com o comprimento de onda da luz, fazendo com que as cores focalizem em pontos diferentes (HALLIDAY; RESNICK, 2012). Como resultado disso, as imagens produzidas possuem cores distorcidas.

Felizmente, à medida que a ciência avança, surgem novas ideias e soluções para as limitações do Telescópio Refrator. Com o passar do tempo, os telescópios passaram a utilizar várias combinações de lentes que permitem diminuir os efeitos da Aberração, como é o caso das lentes acromáticas e apocromáticas, utilizadas nos telescópios mais atuais. Entretanto, foi só com o Telescópio Refletor desenvolvido pelo

inglês Isaac Newton que foi possível todo o avanço que vemos hoje nos Telescópios modernos.

FIGURA 02 – Modelo telescópio de Newton



FONTE: autoria própria.

Na imagem, observamos o primeiro modelo de Newton, que era composto de um tubo óptico de apenas 15 cm de comprimento, um espelho principal esférico na base do tubo, um espelho secundário plano, inclinado 45° e uma lente ocular na lateral do tubo (OLIVEIRA FILHO; SARAIVA, 2014). Quando a luz entra no telescópio, é refletida pelo espelho primário, que a foca em um ponto acima. Em seguida, reflete no espelho secundário na direção da lente ocular e, por fim, após ser refratada, a luz chega ao observador.

No ensino, este tipo de telescópio apresenta mais possibilidades, pois faz uso da Refração e a Reflexão, contando com espelhos planos, espelhos esféricos, excelente imagem e ampliação, porém, não é fácil construir um desses, devido ao seu maior custo de produção, tempo e complexidade. Para o Ensino Médio, é necessário analisar com bastante calma a melhor situação para iniciar tal atividade, entretanto, não é difícil encontrar trabalhos que expliquem seu processo de fabricação, como por exemplo, os de Brandão (1984) e Moura (2008). Após compreender o processo de construção

e evolução do telescópio, na próxima sessão, discutiremos o seu uso no contexto educacional.

Caminhos pedagógicos para o ensino de física na sala de aula: o telescópio como ferramenta pedagógica

Considerando as dificuldades educacionais dos últimos anos, muitos pesquisadores têm buscado metodologias de ensino que possam tornar o ambiente da sala de aula mais dinâmico, desenvolver as competências e habilidades necessárias para o Ensino Médio e ainda resgatar o interesse dos alunos pela Física. Na perspectiva de Bunge (1973) e Correia (2004), o conjunto dessas metodologias de ensino de Física pode ser dividido em quatro paradigmas: o Axiomático, o Histórico, o Heurístico Teórico e o Heurístico Experimental.

No Axiomático, a teoria é construída a partir de leis, princípios e axiomas que são utilizados para se deduzir um determinado conhecimento científico. Essa forma de apresentar algum conteúdo é bem mais presente nas tendências mais tradicionais de ensino de Ciências e quando é praticada isoladamente, a aula se torna inevitavelmente expositiva. O uso constante desta estratégia de ensino, de acordo com Moreira (2018), ainda constitui um dos principais problemas do ensino de Física no Brasil.

O Histórico é visto pelo autor como uma estratégia de ensino que busca apresentar os conhecimentos em Física a partir de fatos históricos e da análise da evolução do pensamento científico. Dentro deste paradigma, um instrumento científico como o Telescópio, possui grandes possibilidades como recurso didático, uma vez que ele traz consigo uma rica história de desafios, avanços, descobertas e se relaciona profundamente com a Óptica, suas teorias e axiomas. Entretanto-

to, de acordo com Sepini e Maciel (2016) essas informações históricas da ciência devem construir no indivíduo a percepção do processo de produção científica e Rezende (2008) fala da importância da história da ciência como uma forma de contextualizar e discutir os temas na visão do aluno.

O terceiro paradigma, o Heurístico Teórico, é comumente empregado nos livros didáticos de Física. Nele, tomam-se alguns dados fundamentais da teoria, suas principais fórmulas e por fim é realizado exercícios para fixação do conteúdo. Esse modelo de ensino está mais fortemente associado às tendências tradicionais e se enraizou no ensino brasileiro com a revolução industrial, pois, segundo Saviani (2005, p. 9), os materiais didáticos inseridos no Brasil nesta época “dependiam de diretrizes metodológicas claras” e por esse motivo, o livro didático assumiu o papel de “manual” para auxiliar o professor nas atividades desenvolvidas junto às demais ferramentas pedagógicas, tornando mais forte a dependência entre o livro didático e o ensino.

O Heurístico Experimental é quando o ensino se dá através da simulação, da experimentação, partindo de situações práticas para contrapor, investigar, expor ou comprovar alguma teoria. Esse tipo de pensamento foi e ainda é muito defendido pelos pesquisadores. Quando colocamos o estudante em contato com experimentos e aulas práticas, através do uso de metodologias ativas, podemos trabalhar a dimensão investigativa proposta e incentivada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Diversas propostas pedagógicas dos últimos anos apostam novamente nos experimentos como estratégia pedagógica, dentre elas, podemos destacar a pesquisa de Azevedo *et al.* (2009) que analisou artigos publicados em 9, das principais revistas de ciências do país, com o intuito de conhecer quais tendências pedagógicas que orientavam as práticas propostas em sala de aula.

A mesma pesquisa revela que a óptica é a segunda área com mais trabalhos publicados, porém, destes trabalhos, grande parte aborda o experimento de uma forma expositiva, na qual o estudante não participa da prática. Isso mostra que os experimentos apresentados nas propostas de ensino analisadas, ainda não adotam uma perspectiva histórica e deixam de lado os fatores que levaram a construção da teoria por trás da prática.

É interessante que o estudante possa conhecer o contexto histórico no qual o Telescópio surgiu, pois, através do estudo da História das Ciências, poderemos, segundo Pessoa (2006, p. 4), “formar no aluno uma ‘visão de mundo’ coerente da natureza, fazê-lo adotar uma atitude ‘científica’ em relação aos problemas de mundo.”

Assim, explorando a riquíssima história que está relacionada ao Telescópio, o professor pode discutir, juntamente com a turma, os desafios envolvidos no processo de evolução deste instrumento buscando construir em sala a concepção de que a ciência não é algo pronto, mas, em constante transformação.

Em uma metodologia para o ensino de óptica, o Telescópio pode assumir um importante papel como recurso didático, pois ele consegue combinar metodologias que focam na experimentação, despertam o interesse dos estudantes e possibilitam a abertura espaço para que eles conheçam melhor a história da ciência.

Um exemplo de prática que pode ser realizada durante o dia na escola, é tratado no trabalho de Pompea e Larry (1995) que sugere que o professor aponte o Telescópio para uma parede de tijolos e utilize algum objeto para diminuir a quantidade de luz que é captada pelo instrumento, um cartão de papel, por exemplo. Com essa atividade, o estudante pode analisar as variações provocadas na imagem formada pelo Telescópio e discutir possíveis explicações para o fenômeno.

A observação de manchas solares também é uma prática bastante viável durante o período diurno, desde que o professor tenha o cuidado de tomar as precauções de segurança. Com um Telescópio apontado para o sol, pode-se projetar sua imagem em uma folha de papel ou em um quadro branco colocado a certa distância da lente ocular do Telescópio.

Na mesma prática também é possível localizar o foco do Telescópio e até verificar os riscos de se observar o sol, para tanto, é preciso colocar uma folha de papel no foco dos raios de luz que saem da ocular e verificar como, em questão de segundos, o papel pega fogo. Quando é dada ao estudante a oportunidade de estudar a Óptica dessa forma, estamos utilizando uma linguagem diferente das que são apresentadas em aulas mais tradicionais. Para Mól e Dutra (2019, p. 18) “a utilização de outras linguagens amplia o campo da aprendizagem” e quando utilizamos uma linguagem sensorial, como neste caso a visão, ampliamos a percepção do estudante sobre o mundo Físico.

É preciso lembrar também que para discutirmos as possibilidades de Ensino da Óptica por meio do uso do Telescópio, é preciso compreender quais são os fenômenos físicos envolvidos em seu funcionamento. O professor precisa estar bem familiarizado com esse conhecimento e ter em mente que várias coisas importantes sobre os Telescópios não estarão disponíveis no livro didático adotado pela escola. Sendo assim, é necessário que ele tenha, dentre outras, a habilidade de pesquisador e a capacidade de adaptar os conhecimentos já existentes sobre o tema à realidade em que atua (LUCKESI, 2011). Após essa breve explanação sobre a relação da física do telescópio no contexto educacional, na próxima sessão apresentaremos os dados sobre a pesquisa de campo realizada no município de Tianguá- Ce com professores de Física do Ensino Médio.

Ensino de física no ensino médio: os professores e o uso do telescópio

Tianguá é um município brasileiro que fica localizado no Estado do Ceará na Microrregião da Ibiapaba e a 310 km da capital. De acordo com dados da Prefeitura¹, atualmente, a população estimada é de 68.892 habitantes. Em relação à educação, no que diz respeito às escolas de Ensino Médio, o município conta com cinco escolas públicas de dependência administrativa estadual. Para a pesquisa de campo, aplicamos um questionário elaborado no *Google Forms*. Após a criação, enviamos o *link* para quatro professores pertencentes a essas escolas. No processo de análise dos dados obtidos, surgiram três categorias empíricas: perfil e formação profissional, familiaridade dos participantes com o Telescópio e prática docente.

Na categoria “Perfil e formação profissional”, os dados que revelaram que dois dos professores que participaram da pesquisa são graduados, um é especialista e outro é mestre. Ainda nesta categoria, temos que dois deles são contratados e dois são efetivos na escola. A relevância destes dados reside na clara relação que existe entre a formação e o fazer docente, pois, como relata Libâneo (2012), ela proporciona um melhor domínio das bases teóricas da sua profissão e também a melhor articulação entre os saberes pedagógicos, as experiências e atividades da prática docente. A formação, por sua vez, também se relaciona com o vínculo entre professor e instituição, como Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) exemplifica, ao dizer que a formação vai depender dentre outras, das relações do professor com a instituição e o Estado, pois o profissional necessita de tempo e incentivo.

¹ Os dados foram coletados no site da prefeitura. Disponível em: <https://www.tiangua.ce.gov.br>

Para complementar as informações acerca do perfil dos indivíduos da pesquisa, questionamos sobre a experiência que eles têm como professores na área. Todos os participantes responderam que têm acima de dez anos de experiência, lecionando em todas as séries do Ensino Médio. É interessante observarmos que são profissionais com uma experiência considerável e essa experiência como professor pode evidenciar um processo de formação interna por meio da convivência no próprio ambiente escolar, contudo, não podemos afirmar que maior tempo de atuação profissional signifique uma melhor prática docente. Para que o professor permaneça aprendendo e melhorando sua prática, Moura (2018) destaca que na verdade é necessário que ele organize seu trabalho de forma que seu fazer pedagógico se aprimore a cada prática.

Como visto, os profissionais possuem formação para lecionar física e também experiência na área, porém, em alguns casos, para que o profissional tenha competência e habilidade para ensinar algum conteúdo específico da Física, é preciso que ele tenha domínio não só do conteúdo, mas também do processo de ensino e aprendizagem dele (VILLANI; PACCA, 1997).

Relacionado a isto, temos a categoria “Familiaridade dos participantes com o Telescópio”, em que identificamos que todos os professores já conhecem o instrumento, sendo que César e Marcelle tiveram seu contato inicial com ele na universidade, entretanto, não dispõem deste recurso na escola onde atuam. Já Shenberg e Lopes afirmam trabalharem em escolas que dispõem de Telescópio e foi justamente nessas instituições que se familiarizaram com ele.

Na última categoria de perguntas, a categoria “Prática Docente”, são investigadas as metodologias, recursos usados pelos professores para o ensino de Óptica e as suas concepções sobre o Telescópio como recurso didático. Quanto

às metodologias informadas pelos professores, verifica-se uma recorrência em aulas expositivas e também práticas, infelizmente devido às limitações do instrumento de coleta de dados não é possível saber qual das duas é mais utilizada pelos professores e nem como eles relacionam estas duas metodologias.

É relevante observar que dentro deste contexto de aulas práticas e expositivas, o Telescópio tem possibilidades de fortalecer as relações entre a teoria e as atividades práticas. A partir da exposição inicial de teorias, axiomas e da própria história do Telescópio, seguida de um profundo debate sobre os temas apresentados, o professor pode despertar interesse, inquietações, dúvidas e em seguida permitir a verificação das respostas pelos próprios estudantes, na prática com o Telescópio. A aula expositiva, dessa forma, exposição seguida de debate. Para Freire (1997), não pode ser vista como negativa para a aprendizagem.

Saber que recursos didáticos os professores de Física utilizam nas aulas de óptica revelou que somente dois dos professores utilizam instrumentos próprios da área: lentes, espelhos e inclusive Telescópios, entretanto, ainda é mais comum o uso do livro didático. Quanto a este recurso, Lajolo (2008) nos diz que o uso do livro didático também corrobora positivamente para o ensino, ele é uma importante ferramenta desde que não seja o único recurso ao qual o professor recorre. Assim, é bastante positiva a variedade de recursos que os docentes afirmam utilizar em sala.

Com relação ao uso do Telescópio, os dados apontam para o potencial de ensino percebido pelos professores neste instrumento: três dos docentes afirmam já utilizá-lo em suas aulas, destaque para a professora Marcelle que usa mesmo sem disponibilizar deste recurso na sua escola e o professor Schenberg que diz o utilizar o instrumento com frequência. Todos dizem já terem tido contato com o ins-

trumento e acreditarem no seu potencial como recurso didático nas aulas; três deles até já o utilizaram para lecionar conteúdos como lentes e espelhos esféricos, entretanto, a falta do recurso nas instituições ainda é um fator que limita consideravelmente seu uso.

Considerações finais

O telescópio é um recurso didático muito interessante para o ensino de óptica nas aulas de física. Se o professor desenvolve os saberes pedagógicos necessários para sua prática, isso lhe permite criar situações que favoreçam a aprendizagem e o conhecimento teórico-científico amplo sobre a Óptica, poderá elaborar estas atividades apresentadas neste capítulo e ainda elaborar tantas outras. No que diz respeito às possibilidades de ensino através do uso do Telescópio como recurso didático, todos os professores concordam: o Telescópio é um instrumento que motiva os alunos no estudo da óptica, e uma das causas desse instrumento, é motivar e despertar o interesse pelo conteúdo. Finalizando, salientamos iniciativas que promovam a chegada desse recurso potente às escolas, assim como, a oferta de formação para que os professores possam ter domínio da ferramenta e de suas possibilidades para o ensino e a aprendizagem.

A análise do perfil da Educação Infantil no Maciço de Baturité revela pontos que carecem de aprofundamento em pesquisas empíricas dedicadas ao tema, bem como articulação junto aos municípios para implementação de políticas educacionais que tratem do tema da contratação de professores, o que deveria ser efetivado pela via de concursos públicos. Os dados lançam luzes sobre temáticas que serão tratadas em estudos posteriores

Referências

- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.
- AZEVEDO, H. L.; JÚNIOR, F. N. M.; SANTOS, T. P.; CARLOS, J. G.; TANCREDO, B. N. **O uso do experimento no ensino da Física: tendências a partir do levantamento dos artigos em periódicos da área no Brasil**, 2009.
- BARTELMERES, R. C. **Analisando os dados na pesquisa qualitativa**. 2012. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional – Aula para a Graduação em Pedagogia e Licenciatura).
- BERNARDES, Tamara O. et al. Abordando o ensino de óptica através da construção de telescópios. **Rev. Bras. Ensino Fis.** [online]. 2006, vol.28, n.3, pp.391-396. ISSN 1806-1117.
- BEZERRA, D. P. et al. A evolução do ensino da física–perspectiva docente. **Scientia Plena**, v. 5, n. 9, 2009.
- BUNGE, M. Filosofia da Física. Lisboa: Edições 70, 1973.
- BRANDÃO, H. Como Construir um Telescópio. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências**, São Paulo, v. 1, n. 11, p.53-56, dez. 1984.
- CIVITA, V. (Org.). **Bruno Galileu Campanella: Os Pensadores**. 3. ed. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1983. 323 p. Traduzido por Helda Barraco, Nestor Deola e Aristides Lôbo.
- CORREIA, N. S.. A História da Física Na Educação Brasileira. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, v. 14, n.14, p. 1-9, 2004.
- COSTA, L. G.; BARROS, M. A. . **O Ensino da Física no Brasil: Problemas e Desafios**. 2015. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 4ª ed. (1ª edição: 1992). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GASPAR, A. **Cinquenta anos de ensino de física:** muitos equívocos, alguns acertos e a necessidade de recolocar o professor no centro do processo educacional. *Educação: Revista de Estudos da Educação*, Maceió, v. 13, n. 21, p. 71-91, dez. 2004.

GLEISER, M.. **A Dança do Universo:** Dos mitos da criação ao big bang. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. 416 p.

GONÇALVES FILHO, A.; TOSCANO, C.. **Física:** Interação e tecnologia, vol. 1, 2ª Ed. São Paulo: Leya, 2016.

HALLIDAY, D.; RESNICK, R.; WALKER, J.. **Fundamentos de física.** 9. ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, c2012 vol 4.

LUCKESI, C.C.. **Filosofia da Educação**, Cortez Editora, SP. 3a. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LAJOLO, M.. **Livro didático:** um (quase) manual de usuário. *Em aberto*, v. 16, n. 69, 2008.

LIBÂNEO, J. C.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed.-São Paulo: Atlas, 2003.

MÓL, G. S.; DUTRA, A. A. . Construindo Materiais Didáticos Acessíveis para o Ensino de Ciências. In: Laís Perpetuo Perovano; Douglas Christian Ferrari de Melo. (Org.). **Construindo Materiais Didáticos Acessíveis para o Ensino de Ciências.** 1ed. Vitória, ES: Brasil Multicultural, 2019, v. 1, p. 28-42.

MOREIRA, M. A.. Grandes desafios para o ensino da física na educação contemporânea. **Revista do Professor de Física**, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2017.

MOREIRA, M. A.. Uma análise crítica do ensino de Física. **Estud. av.**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 73-80, Dec. 2018 .

MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como ação formadora. In: Amelia Domingues de Castro; Anna Maria Pessoa de Carvalho. (Org.). **Ensinar a Ensinar.** 2ªed. São Paulo: Ma-noel, 2018, v. , p. 145-165.

MOURA, S. F.. **Construa seu Espelho Para Telescópio Newtoniano**. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE ASTRONOMIA, 11., 2008, Maceió. 2148267.pdf. Maceió: Centro de Estudos Astronômicos de Alagoas, 2008. v. 1, p. 2 – 28.

OLIVEIRA FILHO, K. S.; SARAIVA, M. de F. O.. **Astronomia & Astrofísica**. 3. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. v. 1. 780p.

PESSOA JR, O.. Quando a abordagem histórica deve ser usada no ensino de ciências?. **Ciência & Ensino** (ISSN 1980-8631), v. 1, n. 1, 2006.

POLAK, YN de S.; DINIZ, J. A. **Conversando sobre Pesquisa**. Dialogando sobre Metodologia Científica. Fortaleza: Edições UFC, p. 67-98, 2011.

POMPEA, Stephen M.; STEPP, Larry M. Great ideas for teaching optics. In: 1995 **International Conference on Education in Optics**. International Society for Optics and Photonics, 1995. p. 168-172.

PONCZEK, R. L.. Da Bíblia a Newton: Uma Visão Humanística da Mecânica, cap. I. In: José Fernando Rocha. (Org.). **Ori-gens e Evolução das Idéias da Física**. 1ed.Salvador: EDU-FBA, 2002, v. 1, p. 21-135.

REZENDE, Luiz Augusto. História das ciências no ensino de ciências: contribuições dos recursos audiovisuais. **Ciência em tela**, v. 1, n. 2, p. 1-7, 2008.

SEPINI, R. P.; MACIEL, M. D.. A história da ciência no ensino de ciências: o que pensam os graduandos em ciências biológicas. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 6, n. 2, 2016.

SAVIANI, D.; Projeto 20 anos do HISTEDBR. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. 2005. (Encontro).

VILLANI, A.; PACCA, J. L.; A. de. Construtivismo, conhecimento científico e habilidade didática no ensino de ciências. **Revista da faculdade de Educação**, v. 23, n. 1-2, 1997.

A Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Remoto: um olhar a partir da avaliação dos discentes do Componente Curricular "Concepções e Práticas da Educação de Jovens e Adultos"

Samira Fontes Carneiro

Valmaria Lemos da Costa Santos

José Erimar dos Santos

Maria Eduarda de Oliveira Bezerra Medeiros

Considerações iniciais

O trabalho discute a formação docente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante o Ensino Remoto Emergencial, a partir da percepção dos discentes do Curso de Pedagogia e demais licenciaturas, que cursaram o Componente Curricular "Concepções e Práticas da EJA", no âmbito da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no semestre 2020.1 desenvolvido de forma remota.

O interesse por essa temática partiu da vivência/experiência com a turma nesta disciplina, quando foi desenvolvida, junto aos discentes, um embasamento e análises teóricas, bem como um aprofundamento sobre o tema em questão. Neste artigo, pretendemos fazer uma análise sobre a avaliação que fizemos junto à turma, justificando este estudo pela necessidade de se evidenciar cada vez mais o papel

do docente/educador enquanto mediador desta formação, um sujeito que busca sempre métodos de ensino e aprendizagem adequados, que possibilite aos discentes/educandos a oportunidade de alcançarem cada vez mais um novo nível de aprendizagem, de conhecimento, sobretudo no que diz respeito às suas necessidades como sujeitos sociais. Daí a necessidade de uma formação contínua.

A finalidade dessa discussão é buscar contribuir com as reflexões junto ao leitor, seja ele educador em exercício ou educador em formação, que se mostre interessado pela temática em questão, pois os mesmos encontrarão nesta discussão algumas reflexões que poderão contribuir de forma relevante para o estudo sistemático da análise sobre a EJA no Ensino Remoto Emergencial e os desafios na formação docente para esta modalidade de ensino.

Nesse sentido, este artigo objetiva discutir a avaliação dos(as) educandos(as), a partir da percepção destes(as) quanto ao nível de satisfação e aproveitamento no referido componente curricular, suas vivências/experiências sobre a importância da disciplina “Concepções e Práticas da EJA” para a sua formação enquanto futuros(as) profissionais da Educação. O trabalho, caracterizado como pesquisa exploratória, buscou ainda identificar os níveis de rendimento de aprendizagem desses(as) discentes nesse período de ensino remoto, a partir das plataformas digitais usadas para os processos de Ensino e Aprendizagem: *Google Classroom; Google Meet; E-mail institucional e WhatsApp*, haja vista essa situação ser demarcada, sobremaneira, pelo atual momento de modernidade líquida¹ e de Ensino Remoto Emergencial.

¹ Conceito que o sociólogo polonês Zygmund Bauman utilizou para explicar a condição humana no espaço-tempo-atual a partir das relações humanas que se estabelecem e suas múltiplas formas. No então período as novas tecnologias assumem o papel de contribuir para a instantaneidade, a fragilidade dos laços sociais, impulsionada pela escolha do espaço virtual, individualidade, consumo desenfreado, insegurança, dentre outros fenômenos que favorecem a existência de uma sociedade da incerteza, (BAUMAN, 2001).

Para tanto, foi utilizado, inicialmente, uma revisão de literatura acerca dos conceitos e categorias de análise envolvidos da formação docente para atuar no contexto da EJA, bem como do Ensino Remoto Emergencial. Num segundo momento, foi realizado um levantamento de dados primários por meio da aplicação de um questionário *online* junto a 45 discentes que cursaram o componente supracitado, com perguntas objetivas e subjetivas, através do *Google Forms*.

Destarte, apresentamos nos tópicos que seguem algumas discussões teóricas acerca da formação de professores para a EJA, um breve histórico sobre o Ensino Remoto Emergencial e suas especificidades e, por último, a análise e discussão dos resultados obtidos pela realização da pesquisa em tela. Esperamos que a leitura possa auxiliar na compreensão da temática e na práxis de educadores de jovens e adultos, numa perspectiva humanista.

Formação docente e ensino remoto

Uma pneumonia, inicialmente de causas desconhecidas, detectada em Wuhan, China, reorganizou todos os sistemas de ações da sociedade contemporânea, com impactos de toda ordem na existência humana, coloca uma série de desafios de ordem política, econômica, social em todo o mundo, da qual a Educação é diretamente afetada. Através da mídia em geral, foi o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) da China que identificou esse surto de doença respiratória junto a trabalhadores de um mercado de alimentos da cidade de Wuhan, capital da província de Hubei. Diante disso, identificou-se como causador da doença um novo coronavírus, denominado *SARS-CoV-2*, causador da doença *Covid-19*. Essa família de vírus que causa infecções respiratórias foi considerada pela primeira vez pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 31 de dezembro de 2019.

Em 30 de janeiro de 2020, a doença *Covid-19* foi declarada como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional e dadas as proporções com que se propagou pelo planeta, a OMS declarou, em 11 de março de 2020, em pleno curso de semestre letivo da UERN, que a disseminação comunitária da *Covid-19* em todos os Continentes a caracteriza como pandemia. As recomendações básicas da OMS para conter a doença foram e ainda são:

- isolamento e tratamento dos casos identificados;
- testes massivos e;
- distanciamento social;
- de dezembro de 2020 até o momento, a aplicação da vacina.

No Brasil, de lá para cá, estados e municípios vêm editando decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento da emergência de saúde pública, estando, entre elas, a suspensão das atividades escolares. No dia 17 de março de 2020, foi publicada a Portaria nº 343, na qual o Ministério da Educação (MEC)² se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da *Covid-19*, para instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, que também influenciou os níveis estaduais de educação superior. Esta mesma portaria sofreu ajustes e acréscimos por meio das Portarias nºs. 345 do MEC³ e 356/2020 do Ministério da Saúde⁴. No dia 18 de março de

² Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 07 de jun. 2021.

³ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25a7o%2520de%25202020>. Acesso em 07 de jun. 2021.

⁴ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>. Acesso em 07 de jun. 2021.

2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elucidou aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da *Covid-19*. Em 20 de março de 2020, o Congresso Nacional aprovou o Decreto Legislativo nº 6 que reconhece, para os fins do Art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020⁵. Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934, estabelecendo normas excepcionais para o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020⁶.

No estado do Rio Grande do Norte, os Decretos Estaduais N°s 29.583, de 1º de abril de 2020⁷, que consolida as medidas de saúde para o enfrentamento do novo coronavírus (*Covid-19*) no âmbito do estado e dá outras providências, bem como o de nº 29.668, de 04 de maio de 2020, que prorroga as medidas de saúde para o enfrentamento do novo Coronavírus (*Covid-19*) estabelecidas neste primeiro decreto, constituem as normativas estaduais de enfrentamento a esta pandemia. Assim, no que corresponde à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a instituição, por ato do CONSEPE⁸, criou as Resoluções N°s. 028/2020 e

⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em 07 de jun. 2021.

⁶ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em 07 de jun. 2021.

⁷ Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200402&id_doc=678994#:-:text=DECRETO%20N%C2%BA%2029.583%C2%0DE%201%C2%BA,que%20lhe%20confe-re%20o%20art.. Acesso em 07 de jun. 2021.

⁸ Disponível em: http://www.uern.br/controladepaginas/documentos-legislacao-consepe/arquivos/5105resolucao_n0_2020_070__consepe__alte

070/2020 – com a finalidade de organizar os semestres letivos, no contexto da pandemia, cujo formato do ensino e da aprendizagem se deram através das práticas e experiências de Ensino Remoto Emergencial.

Nesse contexto, há de se ressaltar um fato interessante. É que lá em 2009, Edméa Santos⁹ discutia educação *online* para além da EAD: um fenômeno da cibercultura (SANTOS, 2009), mostrando que, à época, “[...] as atuais práticas de educação mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, em especial as interfaces síncronas e assíncronas [...]” (SANTOS, 2009, p. 5658), são práticas de educação a distância. O que não imaginávamos é que essas práticas se tornariam corriqueiras no ano de 2020 e está sendo no ano de 2021.

Conforme Hodges *et al.* (2020)¹⁰, existe uma diferença entre *Emergency Remote Teaching and Online Learning*¹¹. O Ensino Remoto Emergencial diz respeito ao conjunto de práticas e experiências de aprendizagem desenvolvidas de forma remota com uso de tecnologias de informação e comunicação, em resposta à uma situação de crise ou desastre. É uma prática já usada em alguns países que passaram por situações de guerras ou desastres.

No Brasil, essa experiência de ensino e aprendizagem chega com a situação da pandemia da *Covid-19*, em que universidades e faculdades decidem continuar suas ações de ensino e aprendizagem enquanto buscam manter seus

ra_as_datas_das_atividades_academicas_referentes_ao_semestre_letivo_2020_2_aprovadas_pela_resolucao_n0_2020_01__consepe.pdf. Acesso em 07 de jun. 2021.

⁹ SANTOS, E. Educação online para além da ead: um fenômeno da cibercultura. In.: **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009.

¹⁰ HODGES, C. et. al. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em 07 de jun. 2021.

¹¹ Ensino remoto de emergência e aprendizado online. (Tradução nossa).

funcionários, professores e alunos protegidos do novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, causador da doença *Covid-19*. É nesse contexto que se insere o componente curricular “Concepções e Práticas da EJA”.

Na literatura que versa sobre a Educação de Jovens e Adultos, bem como em suas Diretrizes (BRASIL, 2000)¹², fica evidente que se trata de uma modalidade de ensino da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) destinada às pessoas que, por diversas razões, não tiveram acesso e/ou condições de evadirem-se da escola, tendo que retornarem ao sistema de ensino, também por diversas razões e/ou motivos. Esta modalidade de ensino é definida pelo Art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹³, a Lei n. 9.394/96.

Neste artigo, estabelece-se que a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, ou seja, assim,

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996, Art. 37)¹⁴.

Conforme ainda apregoa esta lei, que toma por referência a Constituição Federal de 1988, a Educação de Jovens e Adultos é a garantia dos jovens terem acesso e permanência na Educação Formal, “que não puderam efetuar os estudos na idade regular” (BRASIL, 1996, Art. 37; § 1º). Esta modali-

¹² BRASIL. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em 07 de jun. 2021.

¹³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 07 de jun. 2021.

¹⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 06 de jun. 2021.

dade de ensino deve ter organização curricular e metodologias adequadas para atender às especificidades desse público que se constitui de jovens e adultos. É através dela que o jovem e o adulto poderão aprimorar suas consciências críticas sobre a sociedade, o mundo, a palavra (FREIRE, 2001)¹⁵, além de se qualificarem para o mercado de trabalho. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, com a LDB, Paulo Freire, Miguel Arroyo¹⁶, Moacir Gadotti e José Romão¹⁷, colocam que a EJA deve favorecer a compreensão dos vários aspectos da vida do jovem e adulto, desenvolvendo uma nova maneira de pensar (crítica).

Conforme Freire (2003), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2006, p. 47)¹⁸. Foi com esse espírito que conduzimos a disciplina “Concepções e Práticas da EJA”, ou seja, visando construir junto à turma, o profissional que irá atuar na EJA, e também nas demais modalidades de ensino, no sentido de estar comprometido com o ensino e aprendizagem. Assim, isso deve visar a formação de pessoas capazes de enfrentar as adversidades com criatividade e autonomia, a exemplo do que vivemos com a Pandemia da *Covid-19*, obviamente que nunca deixando de reivindicar, junto ao Estado, as políticas de direito efetivo a esta modalidade de ensino.

Buscamos conduzir a disciplina nesse formato remoto de modo que os discentes percebessem que a formação de professores voltada à Educação de Jovens e Adultos visa

¹⁵ Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9_gbW54RKWHcL/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 06 de jun. 2021.

¹⁶ ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito à vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

¹⁷ GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 10 ed. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2008.

¹⁸ FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

construir, aperfeiçoar técnicas e práticas pedagógicas, metodologias de ensino e de aprendizagem que se configurem em possibilidades de permanência desses educandos (jovens e adultos) na escola. Ao mesmo tempo, deve proporcionar a esses sujeitos que frequentam a EJA, possibilidades de análise crítica dos fatos abordados em sala de aula e do seu meio social. Assim, preocupados com essa pretensão e buscando saber se ela foi atingida como aprendizagem pelos discentes que cursaram a disciplina *Concepções e Práticas da EJA*, foi que fizemos uma avaliação junto à turma, cujo resultado segue descrito com discussões e reflexões abaixo.

Um olhar a partir da avaliação dos discentes do Componente Curricular *Concepções e Práticas da EJA*

Em virtude da Pandemia da *Covid-19*, o Ensino Remoto Emergencial teve seu início na UERN no semestre letivo 2020.1, com início no mês de agosto e término em dezembro, conforme Resolução N° 028/2020 que aprovou tal calendário acadêmico com a utilização do ensino remoto, em caráter excepcional. Essa realidade provocou uma série de mudanças nas atividades acadêmicas a partir do uso de recursos digitais, estabelecendo uma nova rotina para docentes e discentes em virtude de aulas síncronas e de aulas assíncronas e das inúmeras ferramentas educacionais que se tornaram presentes na condução dos componentes curriculares: *E-mail Institucional*, *Plataforma Íntegra*, *Google Classroom*, *Google Meet*, *Whatsapp*, dentre outros aplicativos e plataformas para a criação de conteúdo, comunicação e avaliação da aprendizagem.

A sociedade contemporânea tem levado e solicitado ao/do homem novas formas de se comunicar e comportar-se nos mais variados ciclos sociais. A presente era da informá-

tica, da tecnologia e da *internet* tem provocado nos indivíduos, conflitos, demandando maneiras de conviver, estar e ser. Esses acontecimentos que surgem na esfera social exigem e afetam na forma como compreendemos e pronunciamos a realidade. Para tanto, em nosso cotidiano, em meio ao desempenho de nossas funções nos mais diversos contextos de trabalho, faculdade, casa, família, dentre outros, fazendo uso desses mecanismos informáticos e tecnológicos, mediante nossas opiniões e diálogos buscamos conceber e explicar os fenômenos sociais a partir das interações estabelecidas nos diferentes lugares sociais.

Logo, segundo tal contexto, foi pensado conforme ementa do Componente Curricular “Concepções e Práticas da EJA”¹⁹, embora de forma teórica e no formato remoto, foram selecionados conteúdos, metodologia e avaliação que provocassem nos graduandos do Curso de Pedagogia e demais licenciaturas da UERN um olhar sensível sobre os alunos da EJA, pelas suas experiências de vida, seus saberes, seu modo de ser e agir na realidade que estão inseridos (em se tratando de um espaço, cultura e educação tão específicas), ou seja, um conjunto de medidas didático-pedagógicas e crítico-reflexivas, que considerassem o respeito ao educando, segundo Freire (2006); ademais um engajamento político-pedagógico que favorecessem a aprendizagem escolar contextualizada.

No tocante a uma formação do(a) educador(a), comprometida com a inclusão, foram pensadas e implementadas práticas e didáticas que levassem a compreensão do jovem e

¹⁹ Segue ementa do Componente Curricular: Concepções e Práticas da Educação de Jovens e Adultos, do Curso de Pedagogia, da UERN: “Trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como instrumento de inclusão. Concepções teóricas e práticas da EJA. Especificidade das práticas educativas com jovens e adultos, considerando-se a orientação metodológica da relação dialética, teoria e prática, bem como da pesquisa-ação. Papel do educador de jovens e adultos. Aspectos legais e curriculares para a EJA. Sujeito participante da EJA na sociedade. Apropriação de saberes escolares e cidadania”.

do adulto como sujeitos potencialmente capazes de atingir um nível técnico e profissional mais qualificado, através das experiências sócio-culturais adquiridas e da prática dialética em sala de aula, na busca pela (re)inserção no mercado de trabalho, conforme se apregoa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000). Partimos de concepções e estratégias educativas que favoreçam a problematização e a reflexão através da autonomia, nas aulas remotas via Google Meet (aulas síncronas) e Google Classroom (aulas assíncronas).

No que se refere aos dados levantados via aplicação de questionário, através do *Google Forms*²⁰, as respostas foram tratadas tendo por base a análise de conteúdo de Bardin (2011), em que usamos a análise temática categorial, a partir das falas dos sujeitos participantes. Assim, foram adotadas as seguintes categorias de análise: (1) avaliação da disciplina através do ensino remoto; (2) contribuição para a formação docente.

O novo normal, como geralmente vem sendo denominado o contexto de resistência e convivência com a pandemia da *Covid-19*, vem trazendo sérias consequências no âmbito da saúde física e emocional dos sujeitos (trabalhadores, professores e os educandos), no mercado de trabalho e fortes implicações na educação, sobretudo no âmbito do trabalho *home office* ou para o caso dos professores sejam ele da educação básica ou do ensino superior, o chamado ensino remoto.

Dentro da primeira categoria de análise, “avaliação da disciplina através do ensino remoto”, os(as) discentes destacaram que os recursos e estratégias utilizados foram adequados na promoção da comunicação e interação durante aulas síncronas e assíncronas, bem como os materiais para estudo (vídeos e textos) e as propostas de atividades para a

²⁰ Através do questionário *online* obtivemos a participação de 45 discentes, dos turnos matutino e noturno. Sendo que deste total, 40 são do sexo feminino e os demais (5 discentes) do sexo masculino.

avaliação da aprendizagem. Contudo, destacaram algumas dificuldades de aprendizagem relacionadas ao momento vivido e suas particularidades, historicamente distinta e preocupante. Em suas falas, pontuaram o problema de adaptação ao novo formato de ensino, com relação ao modelo de aulas remotas que atrapalham a concentração, falta de ambiente propício para os estudos, bem como dificuldades ao acesso à internet de qualidade ou aparelhos adequados para leituras e realização de certas atividades.

Vale ressaltar, por estarem em uma mesma situação de ensino remoto (professor-aluno), tais dificuldades apontadas pelos discentes, também desafiam professores. É que, no contexto do Ensino Remoto Emergencial, essa experiência interfere diretamente no planejamento e execução de suas aulas, por uma série de fatores, dentre eles, o fato de muitos, sobretudo as mulheres, ter que dividir a sua dupla e às vezes tripla jornada de trabalho, com o acompanhamento de aulas remotas também de seus filhos, além de ter que cuidar do lar, do trabalho e dos filhos em idade escolar.

Mesmo diante de tal contexto e conforme a outra categoria de análise, “contribuição para a formação docente”, os(as) discentes apontaram a importância de tal componente curricular no processo formativo, pois despertou a curiosidade sobre a modalidade em questão e revelou a importância da mediação pedagógica face a realidade da EJA, a partir da empatia e do reconhecimento do outro como sujeito capaz de construir o seu próprio conhecimento. Observemos a fala de três alunas enquanto futuras educadoras que comprovam tal assertiva:

Uma disciplina de suma relevância, não só para nossa formação, como futuros pedagogos, mas como ser humano, em procurar entender o outro seus problemas e dificuldades, buscando sempre ajudar e respeitar o próximo como cidadão de direito (ALUNA, 01).

[...] é algo muito comum nos dias atuais que tanto os jovens quanto os adultos abandonem o estudo devido a vários motivos e só retornem para sala de aula muitos anos depois. É necessário que a gente enquanto alunos do curso de pedagogia e demais disciplinas aprendam maneiras e estratégias para desenvolver o pensamento crítico, garantir que aprenda da melhor forma possível e contribua na inserção social e no mercado de trabalho através do certificado de conclusão (ALUNA, 02).

Possuía pouquíssimo conhecimento acerca da EJA e essa disciplina me fez perceber o quão importante é a nossa mediação, enquanto educadores, na vida dessas pessoas que estão buscando melhorar de vida, voltando para a escola e o impacto que podemos causar em suas vidas (ALUNA, 03).

Do exposto acima podemos fazer duas inferências. Primeiro, percebemos nas falas das alunas a necessidade de haver, concomitante a urgência de políticas públicas educacionais voltadas para a EJA, discussões mais intensas em torno do processo educacional e a formação docente no âmbito dessa modalidade, sobretudo, pelo fato, conforme já apontado por Moran (2011, p. 03) de que “estamos numa etapa de ampliação do conhecimento do universo em todas as dimensões, científica, psicológica e também no que chamamos – espiritual”. Essa realidade esta também descrita por Edgar Morin (2011) em *Os sete saberes necessários à Educação do futuro*. Identificamos ainda a importância de ser dado sempre um destaque a formação de conhecimentos aos discentes em formação sobre as modalidades diferenciais de educação a exemplo da EJA. Alguns posicionamentos e práticas do educador, do Estado e das diretorias e faculdades e cursos, quando da implementação dos currículos, não secundarizar os conhecimentos, práticas e habilidades sobre a EJA, pois são fundamentais para que o educando da EJA supere a sensação de fracasso e alcance o êxito escolar.

Pensando num trabalho docente atento à realidade, aos interesses e necessidades individuais dos alunos da EJA, é forçoso repensar a própria formação inicial em seu contexto múltiplo e o papel do professor formador na sociedade contemporânea, pois “[...] a formação inicial é ‘desajustada da realidade’, ‘insuficiente’, ‘não prepara para o contato com os alunos’” (GONÇALVES, 2000, p. 161). A nova forma de aprender e ensinar remotamente, estabelecida pela situação vigente e suas lacunas deverá, mesmo diante de técnicas, ferramentas e estratégias específicas do ensino superior, priorizar a condição humana e sua formação. Assim, de acordo com Imbernón (2000, p. 15):

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Além dos conhecimentos teóricos e técnicos que geram novas habilidades e/ou competências para o exercício docente, é fundamental o reconhecimento do educador como elemento social indispensável no processo de humanização dos educandos. Foi pensando neste escopo que o trabalho docente no componente curricular estudado foi realizado. Mesmo diante das limitações impostas, buscou-se subsídios teóricos/metodológicos que orientassem os formandos a repensar o que já existe sobre o processo educativo e contrapor situações de exclusão que fundamentam uma formação acrítica na EJA.

Considerações finais

Com relação aos resultados, obtivemos que a pandemia causada pela *Covid-19* acarretou diversas dificuldades para os(as) educadores em formação e para os(as) educan-

dos(as), não apenas no Ensino Superior, mas também da educação básica como um todo. Educadores e educandos(as) tiveram que se adaptar a este contexto de pandemia e a driblar as dificuldades decorridas.

Apesar disso, a avaliação do componente curricular “Concepções e Práticas da EJA” evidenciou que, com relação aos conteúdos, estratégias utilizadas, recursos, leituras trabalhadas e sugeridas, propostas de atividades, comunicação e interação, e avaliação feita no componente curricular foi considerada ótima pelos(as) discentes. O aproveitamento do componente foi tido, pelos(as) discentes, como sendo satisfatório, juntamente com o sentido desta disciplina para os mesmos, uma vez que as vivências/experiências no contexto do Ensino Remoto Emergencial despertou interesses e curiosidades pela EJA; um olhar mais sensível sobre os sujeitos dessa modalidade de ensino; uma formação mais humana; auto-avaliação; entender sobre a necessidade de compreensão das particularidades e necessidades dessa modalidade de ensino. Assim, para os(as) discentes, o componente curricular em tela deve ser mais explorado dentro do curso de Pedagogia.

Referências

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito à vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 07 de jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em 07 de jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343/2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 07 de jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº. 345/2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritorRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020>. Acesso em 07 de jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº. 356/2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>. Acesso em 07 de jun. 2021.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em 07 de jun. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em 07 de jun. 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. In.: **Estudos Avançados**, 15 (42), 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 06 de jun. 2021.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 10 ed. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2008.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

HODGES, C. et. al. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em 07 de jun. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORAN, J. M. **A escola de que desejamos e seus desafios**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/escola.htm>. Acesso em: 13 de março de 2011.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à Educação do futuro. São Paulo: Cortez; 2011.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto Estadual nº 29.583, de 1º de abril de 2020**. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200402&id_doc=678994#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2029.583%2C%20DE%201%C2%BA,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em 07 de jun. 2021.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto Estadual nº 29.668, de 04 de maio de 2020**. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200402&id_doc=678994#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2029.583%2C%20DE%201%C2%BA,que%20lhe%20confere%20o%20art.. Acesso em 07 de jun. 2021.

SANTOS, E. Educação online para além da ead: um fenômeno da cibercultura. In.: **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009.

UERN. **Resolução Nº 070/2020 – CONSEPE**. Disponível em: http://www.uern.br/controladepaginas/documentos-legislacao-consepe/arquivos/5105resolucao_n0_2020_070_consepe__altera_as_datas_das_atividades_academicas_referentes_ao_semestre_letivo_2020_2_aprovadas_pela_resolucao_n0_2020_01__consepe.pdf. Acesso em 07 de jun. 2021.

Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o que dizem os estudantes?

Ana Paula de Freitas
Iasmin da Costa Marinho

Introdução

O presente trabalho é recorte de uma pesquisa maior de monografia, intitulada “A avaliação da aprendizagem sob a perspectiva dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental” (FREITAS, 2021), desenvolvida no âmbito da Faculdade de Educação (FE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). A pesquisa objetivou apresentar quais as impressões dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre avaliação da aprendizagem, em duas escolas públicas de Mossoró (RN).

No âmbito das pesquisas em educação, especificamente na Pedagogia, percebemos grande interesse em temáticas como didática, literatura, currículo, dentre outros assuntos de grande relevância para a formação dos pedagogos. Destaca-se também um elemento que mantém relação com grande parte das temáticas citadas anteriormente: a avaliação. Considerando este um campo de estudos que necessita de enfoque na formação inicial de professores, Gatti (2018, p.61) afirma que: “(...) em geral, pouca ou nenhuma orientação se dá nos cursos de formação de professores sobre este aspecto tão importante do desenvolvimento das atividades escolares”. Assim, consideramos importante abordar esse tema no contexto de uma pesquisa realizada na graduação.

Nesse sentido, este trabalho traz o enfoque para a avaliação da aprendizagem, que tem uma perspectiva limitada a resultados e concepções tradicionais que trazem consequências para o processo de aprendizagem dos estudantes, no sentido de ampliar estudos acerca das avaliações da aprendizagem e compreendê-la como geradora de questionamentos, problematizações que proporcionam reflexões sobre a prática docente dos professores (HOFFMANN, 1991). Vemos este trabalho como grande relevância tanto para futuros docentes, como para os atuais que já atuam nas escolas e que necessitam estar sempre atentos aos avanços no meio educacional. Percebemos que nos dias atuais, as práticas avaliativas recebem grande influência das maneiras tradicionais de avaliar, mesmo que já existam novas propostas de avaliação em nosso meio, utilizando as atividades avaliativas como estratégia disciplinadora, classificatória de imposição do medo, sendo necessário colocar em pauta esse assunto nas discussões sobre educação e as práticas docentes no meio escolar.

No que se refere a sua divisão, inicialmente, o trabalho trará considerações sobre o percurso metodológico da pesquisa e seus percalços. Para, em seguida, abordar algumas questões relevantes sobre a avaliação da aprendizagem, mencionados na pesquisa maior, com suporte do referencial bibliográfico sobre a temática tratada. Mais a frente, o trabalho trazem um enfoque sobre os principais achados da pesquisa realizada em ambiente virtual com os estudantes das respectivas escolas que contribuíram com o estudo tendo como aporte pesquisas sobre a temática. No trabalho de monografia as análises foram divididas em seis tópicos, entretanto, aqui destacaremos dois desses seis tópicos, por se tratar de um recorte. Finalizando, caminhamos para as considerações finais sobre o que se pode debater levando em consideração os dizeres dos sujeitos entrevistados.

Metodologia

O percurso metodológico adotado para o trabalho tem como abordagem a pesquisa qualitativa, associada a pesquisa documental e revisão bibliográfica sobre o tema, bem como a análise dos materiais obtidos por meio da pesquisa. Inicialmente, a proposta seria realizar uma pesquisa de campo em duas escolas públicas do município de Mossoró/RN, tendo como elemento norteador para as escolhas das instituições, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Entretanto, o contexto de pandemia instalado no mundo inteiro, implicou no fechamento das escolas, fazendo com que a pesquisa tomasse outro rumo. Optamos por utilizar uma entrevista semi-estruturada, aplicada em ambiente virtual através da plataforma *Google Meet*. Essa expressão “ambiente virtual”, que se refere a pesquisa que não pode ser realizada em campo, vem das orientações encontradas no Ofício Circular N° 2/2021/CONEP/SECNS/MS, emitido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, relacionando-se com pesquisas realizadas com uso de internet, telefone e aplicativos.

Conseguimos o contato de duas escolas, uma pertencente a zona urbana e outra a zona rural de Mossoró/RN, de modo que ambas se encontram situadas em regiões de vulnerabilidade social. Sobre os princípios éticos da pesquisa, elaboramos a carta de apresentação do trabalho, que foi encaminhada via *e-mail* a gestão das duas escolas. Também fizemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) por meio do *Google Forms*, enviados para a gestão através do *e-mail* junto a carta, bem como para as professoras, alunos e responsáveis via *Whatsapp*. Os dias e horários das entrevistas foram combinados junto às professoras, que se responsabilizaram em enviar os *links* dos formulários

com os termos para as turmas. Contamos com a contribuição de três turmas, sendo uma de 4º ano pertencente a escola de zona rural e duas turmas da escola de zona urbana, sendo uma de 4º ano e outra de 5º ano. Participaram alunos com idade entre oito e dez anos, os grupos de alunos contavam com 4 a 5 alunos.

Nesse contexto, alguns percalços foram encontrados durante os caminhos metodológicos. O primeiro deles foi referente à dificuldade de retorno dos termos por parte dos alunos e responsáveis, sendo necessário solicitar as professoras que reforçassem o pedido aos pais e estudantes para que respondessem os formulários. Outra dificuldade se refere a plataforma *Google Meet*, que não possibilitou a gravação das entrevistas através da conta da pesquisadora, sendo necessário recorrer a conta da co-orientadora dessa pesquisa. Nos momentos das entrevistas, era comum interferências e quedas causadas pela conexão de *internet*. Os alunos expressavam-se todos de uma vez, e foi preciso interromper a entrevista em alguns momentos para pedir que falassem um de cada vez, impondo uma ordem disciplinar. As dificuldades impostas pelo contexto de ensino remoto não impediram o ótimo andamento da pesquisa. Percebemos uma importante participação dos entrevistados, alguns falavam mais do que outros, entretanto, consideramos que todos os alunos teriam direito de expressar suas opiniões e relatos quando quisessem e sentissem a vontade, não forçando em nenhum momento. Notamos também participação dos responsáveis e professoras, que assistiam as entrevistas.

Teorizando a temática

Para melhor compreensão sobre a temática, é necessário tratarmos sobre questões relevantes no campo das avaliações apoiados em estudos e pesquisas já realizados.

Inicialmente, devemos fazer uma separação entre avaliação educacional e avaliação da aprendizagem, sendo este último o tema de enfoque desse trabalho. A avaliação educacional possui um caráter amplo de várias dimensões: nacional, internacional, institucional, curricular, etc. Essas avaliações objetivam compreender como está a aprendizagem e o andamento das atividades escolares nas instituições, por vezes, atreladas a políticas de responsabilização, lançando luz sobre resultados finais que trazem recompensas financeiras ou materiais para as escolas que demonstram “melhores” desempenhos. Nesse sentido, Gatti (2003) nos atenta:

Que a avaliação não seja apenas finalista, mas, sim, incluída no processo de ensino e aprendizagem como meio para o autodesenvolvimento, tanto dos alunos em suas aprendizagens, quanto dos professores, como profissionais, em face das suas formas de ensinar (GATTI, 2003, p. 102).

Ao atribuírmos um viés finalista às avaliações, estamos automaticamente desconsiderando essas atividades enquanto processo, minimizando-a à números e médias. Além disso, o enfoque que está sobre os estudantes deve ser também dado à toda a equipe que compõe a escola, visto que o entorno do aluno, o planejamento pedagógico, as atividades realizadas, tudo influencia diretamente na aprendizagem desse sujeito e, conseqüentemente nos seus resultados, tão aguardados. Classificar as instituições entre melhores ou piores, atribuindo premiações para umas em detrimento de outras, constrange e coloca em posição inferior determinadas escolas. Assim compreendida, a avaliação educacional e suas implicações no contexto educacional, passemos a debater sobre a avaliação da aprendizagem, temática principal da referida pesquisa.

A avaliação da aprendizagem acontece no ambiente da sala de aula, por meio do contato entre professores e alunos,

diretamente relacionada a atividades como testes, provas e trabalhos, servindo de instrumento para observar como está o percurso de aprendizagem das crianças. Por meio dessas atividades avaliativas, os professores atribuem notas para os estudantes reforçando novamente um resultado finalista. Essas avaliações são elaboradas de acordo com os conteúdos trabalhados, e precisam levar em consideração para além do cognitivo, também a dimensão afetiva, de modo a contribuir com o aprendizado dos alunos (LEITE; KAGER, 2009). Isso porque as atividades avaliativas costumam assumir um caráter classificatório e castigador, que traz como consequência uma tensão que amedronta os estudantes e afeta diretamente o processo de aprendizagem. Saul (1994) afirma que o viés ameaçador que caracteriza as avaliações está pautado em uma perspectiva conservadora, o que se confirma quando percebemos que as formas de avaliar nos dias atuais se assemelham as maneiras de avaliação tradicionais de anos atrás.

Por outro lado, também é preciso atentar para o profissional docente, pois as práticas avaliativas realizadas pelos professores se dão por diversos motivos, Hoffmann (2013, p.14) diz que “a concepção de avaliação que marca a trajetória de alunos e educadores, até então, é a que define essa ação como julgamento de valor dos resultados alcançados”.

Nesse sentido, é importante levarmos em consideração que os docentes reproduzem em suas práticas aquilo que vivenciaram em suas trajetórias enquanto alunos, ou seja, alegar que os professores impõem as avaliações de maneira desfavorável aos estudantes implica em refletirmos que, nem sempre, agem para prejudicar os estudantes, mas simplesmente porque aprenderam que as avaliações acontecem de tal maneira. Levantamos aqui um ponto relevante relacionado a formação inicial de professores, Silva e Filho (2010) sustentam que a formação docente no campo de estudos sobre avaliação é mínima, e isso compromete a prática

docente desses profissionais ao lidarem com atividades avaliativas. Ao tecermos discussões sobre como as avaliações são impostas aos alunos, é importante considerarmos que, para além do negacionismo que insiste em deixar as práticas pedagógicas estáticas, isso é também uma consequência da formação desses professores.

Partindo dessa questão, temos atualmente em nosso país, novas proposições de avaliação trazidas por pesquisadores que se debruçam em estudos nessa área. No presente trabalho destacamos a “avaliação mediadora” de Jussara Hoffmann e “avaliação emancipatória”, defendida por Ana Maria Saul, ambas trazem novas perspectivas avaliativas que se opõem às práticas tradicionais encontradas nas salas de aula, e que podem contribuir para que os professores pensem em ampliar seus olhares sobre suas práticas avaliativas.

A avaliação mediadora surge a partir dos estudos de Jussara Hoffmann na década de 1980, esse novo modo de pensar as avaliações traz como um de seus principais focos, a relação professor-aluno e a importância do diálogo entre esses sujeitos, proporcionando conhecimento mútuo, principalmente do docente para com o discente. De acordo com Gonçalves e Ney (2010, p. 97) a avaliação mediadora “leva o professor a prestar mais atenção e entender melhor o aluno, buscando questões desafiadores capazes de garantir maior autonomia moral e intelectual”. Os professores conseguem, por meio desse contato proposto por Hoffmann, avançarem em suas práticas de acordo com as necessidades de seus estudantes.

A avaliação enquanto um processo permeado por percalços, dúvidas, idas e vindas também é destacado na concepção de avaliação mediadora, ao passo que os estudantes irão ter questionamentos e cometerão erros ao longo do percurso de aprendizagem, por serem justamente aprendizes. Esses dilemas muitas vezes são ignorados, pois o foco

está em ter um resultado proveitoso, e nos caminhos para alcançar uma aprendizagem significativa, que terá como uma simples consequência, o resultado numérico, “avaliar na perspectiva mediadora significa agir no sentido de alcançar a superação intelectual dos alunos” (HOFFMANN, 2015, p. 3). A avaliação mediadora ainda declara que todos os estudantes são capazes de aprender, mais ainda em conjunto com a mediação do professor que atua no sentido de auxiliar os alunos no processo de aprendizagem, apontando caminhos e incentivando-os, a medida em que avaliam. Tendo compreendido um pouco sobre os princípios de avaliação mediadora, passemos a discutir a concepção de avaliação emancipatória.

Proposta por Ana Maria Saul, a avaliação emancipatória vai de encontro com os ideais de Paulo Freire, Vygotsky e Piaget, e pauta-se no princípio de educação democrática. Compreende o ato de avaliar como um dever que não compete somente aos professores, e não se limita a observar como está a construção da aprendizagem dos estudantes, mas também envolve o restante da escola (LOCH, 2000). A colaboração para a construção do conhecimento deve partir desde os responsáveis pelos alunos até o Estado, em que os próprios estudantes são o centro de toda essa discussão e, como protagonistas do seu processo de aprendizagem, devem contribuir também com sugestões que possam melhorar seus estudos. Com a participação coletiva dos diferentes grupos que compõem a escola e seu entorno, a educação tende a ser mais democrática. A avaliação emancipatória também coloca em pauta a importância da criticidade, bastante comum nos discursos Freirianos, para que, através do pensamento crítico, os alunos possam refletir sobre suas realidades e, além disso, a comunidade também possa apontar críticas sobre a escola para que juntos possam pensar em soluções para superar dificuldades.

O modelo de avaliação que desconsidera a democracia enquanto princípio necessário para a uma educação de qualidade, valorizando a classificação e ranqueamentos é repudiado pela avaliação emancipatória, que prioriza o processo anterior a avaliação, não o resultado obtido depois da realização de atividades avaliativas. Saul (2015, p. 1302) enfatiza que: “a ideologia do controle, embora muitas vezes não explicitada, ou mascarada, característica de um Estado avaliador, é a referência que define o que se tem entendido por educação de qualidade”. Noutras palavras, a avaliação emancipatória sustenta que o que qualifica a educação oferecida aos alunos não é o resultado das avaliações, gerador de controle sobre números e posições, mas o processo avaliativo percorrido pelos alunos, a superação de seus percalços que reflete em uma aprendizagem verdadeira. Ainda sobre o desempenho dos estudantes a autora afirma:

O contexto como um todo não é analisado. É claro que o fato de o aluno se interessar, estar atento, realizar uma série de ações complementares dentro e fora da Escola está associado e é importante para seu desempenho. No entanto, não é o único determinante do bom desempenho (SAUL, 1994, p. 67)

A avaliação emancipatória compreende que o desempenho tem sua importância, obviamente é necessário nos atentarmos a esses resultados, mas não limitar nossos olhares a eles. Para além dos números, existe um contexto e um caminho a ser percorrido, e essa etapa é de grande relevância. O estudante assume nesse cenário, o papel principal e tem deveres a serem cumpridos, entretanto, demonstrar interesse, não é o único meio para conseguir uma boa aprendizagem, as estratégias de ensino, práticas pedagógicas, construção de um conhecimento crítico e participação democrática são alguns dos pontos que permeiam o entorno dos estudantes e contribuem significativamente com o

desempenho estudantil. Tendo compreendido essas novas tendências avaliativas, passemos para debater os principais achados na pesquisa.

Achados de pesquisa

Ao longo das três entrevistas com os alunos de 4º e 5º ano, pudemos observar com clareza, suas percepções sobre avaliação da aprendizagem, referente às concepções que trazem consigo sobre atividades avaliativas, os sentimentos atribuídos à avaliação da aprendizagem, o que pensam sobre a utilidade das avaliações, as noções de desempenho, dentre outras questões do material elaborado, bem como outras que foram surgindo devido ao modelo semiestruturado de entrevista. Lembramos que na pesquisa maior, os estudos em cima das respostas dos alunos renderam seis blocos de análises, que incluem desenhos produzidos por eles próprios, entretanto, por este trabalho se tratar de um recorte da pesquisa, nos limitaremos a análise de três desses blocos.

O primeiro bloco destina-se a explorar os dizeres dos estudantes no que se refere à concepção de avaliação que eles têm, tendo como suporte os referenciais estudados. Para instigar os entrevistados, foram expostas palavras geradoras como “teste”, “prova”, “avaliação”, e por meio destas, as crianças foram externando o que compreendiam sobre as atividades avaliativas. Quando questionados sobre o que seria uma avaliação, as respostas que virem de imediato foram: “*Uma prova*”, “*São as provas*”, “*Perguntas*”.

Partindo dessas falas, é notório que devido ao fato de as provas ganharem destaque entre nos instrumentos avaliativos utilizados em sala de aula, sendo a atividade avaliativa mais comum, os alunos relacionam as avaliações diretamente a elas, de modo que as provas trazem consigo um caráter finalista, por aparentar ser último passo para se chegar à

aprendizagem e também por estar diretamente associada a nota. Sobre isso, Covatti (2013) enfatiza que as provas precisam ser usadas enquanto um complemento na ação educativa, estando presente não somente no final, mas também ao longo de todo percurso de aprendizado. Consideramos necessário que o acompanhamento referente a aprendizagem que acontece, como por exemplo nas provas, deve acontecer constantemente, para a identificação de empecilhos que possam surgir e dificultar a aprendizagem dos estudantes.

Por outro lado, outras estudantes, além de mencionarem a prova, colocaram em suas falas um processo voltado para o sequenciamento. Elas respondem: *Eu entendo que a gente vai ter que estudar, pra tirar uma nota boa e passar de ano, e assim vai...* “*Eu fico assim... Eu fico nervosa, e vou logo estudando pra tirar uma nota boa, porque eu gosto de passar de ano*”.

Nesse sentido, o processo é caracterizado por três fases: estudar, tirar nota boa e passar de ano. Não vemos nas respostas que, para além dessas etapas, existem também os erros, as dificuldades nesse caminho e que devem ser trabalhados, encontramos a necessidade em passar de ano como consequência do medo em reprovar.

O ensino muitas vezes está voltando a um programa previamente estabelecido, com uma ordem para que o aprendizado aconteça e também uma expectativa em relação a esse. A mensagem passada ao aluno é que se houver “conformidade” com o programa de ensino terá um bom desempenho e sucesso (BLOGOSLAWSKI e OLIVEIRA, 2015, p. 9)

Nesse sentido, percebemos que a concepção de avaliação que as alunas trazem está atrelada ao caráter finalista, comumente repassado aos estudantes na escola, e a lógica sequencial pré-determinada reforça esse pensamento. Luckesi (2008) afirma que o sistema de ensino costuma fo-

calizar nos resultados, e que isso lhe importa para além de outras questões. Essa lógica, seguida pelo sistema, reflete-se nas concepções dos alunos, que estão acostumados a estudarem para alcançarem médias e baterem metas estabelecidas, ações que se assemelham à prática mercantilista e configura a escola como um espaço mercantil e de suporte ao capital, não de construção do conhecimento.

A real intenção de aprender se desfaz e dá lugar a necessidade de corresponder aos números. Ainda com relação a esse questionamento, um estudante responde: “*Acho que é para avaliar alguma coisa, só não sei o que*”. Notamos que ele compreende o sentido literal do que é avaliar, afinal o ato de avaliar está presente nos indivíduos ao passo que estamos sempre observando, analisando e julgando coisas, pessoas, ações a todo tempo. Mas avaliar no cenário educacional toma outras proporções e não pode ser tratada da mesma forma que a avaliação do senso comum.

Percebemos que esse estudante não entende o que está sendo avaliado, nesse sentido é de grande relevância envolvermos os alunos na totalidade do processo avaliativo, não os limitando a fazer a prova, teste, trabalhos, ou quaisquer outros tipos de atividade, mas inserindo-os em todos os momentos e criando oportunidades para que externem sugestões, escolhas e dúvidas sobre tudo que se refere as avaliações (LIMA, 2011). A participação coletiva dos estudantes pode contribuir mutuamente, tanto para que professor pense e reflita sobre novos caminhos e estratégias em sua prática docente, como para o aluno, que compreende o que envolve as avaliações. Moraes (2017, p. 49) sustenta que “(...) é preciso garantir a oportunidade de que expressem seus pontos de vista e sejam escutadas”, isso contribui para uma educação mais democrática.

Além de relacionarem a avaliação com provas, alguns entrevistados responderam: “*Desenhos*”, “*Que vai avaliar um*

trabalho”. Oposto aos demais alunos, estes relacionam as atividades avaliativas para além da prova, exemplificando os trabalhos que também se fazem presentes com frequência no cotidiano de sala de aula, e desenhos que podem ser usados também como modelo de avaliação. Isso aponta para o leque de possibilidades que existe quando tratamos de atividades para avaliar os estudantes, que podem ser usadas para ultrapassar a visão de que a prova é suficiente. Alcântara *et al* (2016, p. 21) afirma que “[...] não existe uma fórmula pronta para que o professor realize uma boa avaliação, mas os instrumentos precisam ser diversificados, sucessivos, participativos, relevantes e significativos”. Noutras palavras, os docentes são livres para modificar suas práticas, adequando-se as necessidades dos estudantes, rompendo com o viés tradicional da prova e possibilitando novas concepções de educação para os alunos, ampliando seus olhares acerca da avaliação da aprendizagem.

O segundo bloco é destinado a identificar os sentimentos que esses alunos atribuem às avaliações. Compreendendo que as provas e trabalhos são os instrumentos avaliativos mais comuns aos alunos, estes foram usados de exemplo para questioná-los sobre o que sentiam no momento em que são submetidos a essas atividades, e também para além dessas ocasiões, como por exemplo, quando os professores avisam que elas estão perto de acontecer.

Sobre as provas, alguns entrevistados falaram: *“Eu sinto um frio na barriga”*, *“Sinto arrepios!”*, *“Fico nervosa quando vai ter prova”*, *“Eu fico um pouco nervosa”*, *“Eu fico nervosa, mas eu faço, uma vez passei vergonha porque eu sabia fazer umas questões e outras não, mas consegui fazer direitinho”*. Fica perceptível que um dos sentimentos que os alunos associam às avaliações é o medo. Sobre esse sentimento, Luckesi (2008) afirma que o medo atua diretamente no processo de controle social, sendo este um instrumento muito im-

portante nesse sentido. As diferentes esferas da sociedade como família, igreja e a escola passam a usar do medo exageradamente, atribuindo a ele uma grande proporção, para impor ordem e controle. Compreendemos que isso se reflete no cotidiano das salas de aula, onde avaliações são usadas para minimizar situações de indisciplina, ou para assustar as turmas com um possível grau de dificuldade para motivá-los a estudar mais.

Essa prática acabou caindo no costume e sendo normalizada, tornando comum a queda de desempenho dos alunos, que é consequência do nervosismo gerado pelas práticas de imposição do medo por meio das avaliações. Os culpados pelo baixo desempenho (tão temido pelos entrevistados, também como resultado do medo) acaba recaindo somente sobre os discentes, quando o entorno deles também influencia no que irão sentir com relação as atividades avaliativas (MORAES, 2017).

Além da aversão em realizar as avaliações, os alunos também demonstraram temor com relação a reprovação, eles afirmam: *“Fico com medo de reprovar”, “No terceiro ano tirei nota baixa e fui reprovada, eu fiquei triste”*. Do medo surge a tristeza, mais um sentimento negativo, atribuído as avaliações. Repetir de ano é mais uma preocupação apontada pelos estudantes, ao passo que demonstram baixo desempenho nos resultados das avaliações, existe a possibilidade de precisarem estudar novamente na mesma série em que estão atrasando o percurso escolar. Para Moura e Silva (2007, p. 1) *“a concepção semântica do termo reprovação está aliada à rejeição, condenação, incapacidade, em uma abordagem complexa e muito delicada, que nega um ideal de sucesso, angustiando todos os envolvidos no processo”*.

Dessa forma, os alunos acabam se sentindo insuficientes, questionando suas capacidades e habilidades já que aparentam não atender as metas impostas pela escola. Isso

gera também uma série de desdobramentos, pois envolve as expectativas impostas pelas famílias, a comparação entre colegas que apresentam menos dificuldades (reflexo do caráter classificatório trazido nas avaliações), dentre outros aspectos que influenciam a baixa estima do aluno e podem resultar em danos psicológicos.

Ao contrário dos estudantes mencionados até aqui, alguns entrevistados demonstraram o sentimento oposto ao medo, revelando tranquilidade e felicidade em fazer provas: *“Eu acho legal quando vai ter prova”, “Eu fico tranquila. É difícil a pessoa ficar nervosa com uma coisa que ela sabe que vai ter todo ano”, “Eu gosto do trabalho e da prova”*. Compreendendo que cada sujeito tem sua maneira particular de agir, pensar e sentir, entendemos que as crianças não se diferenciam dos adultos nesse quesito e mostram oposição ao que a maioria dos colegas costumam falar sobre as avaliações. De acordo com Covatti (2013), o modo como valorizamos nossa trajetória do processo de aprendizado irá determinar na forma em que os alunos enxergarão esse mesmo processo, resultando no interesse ou desinteresse destes pela aprendizagem e no progresso ou regresso desses alunos. Ao transmitirmos para os alunos uma visão positiva sobre avaliação, sem dá enfoque ao medo, ansiedade, angústias e diversos outros sentimentos que não acrescentam nada significativo, aumentamos a possibilidade de evitar que esses sujeitos desenvolvam sentimentos ruins.

Além da prova, também debatemos sobre os trabalhos, e percebemos outra reação vinda dos entrevistados. Eles respondem: *“Eu fico feliz quando tem que fazer trabalho!”*, *“Teve uma vez no 2º ano que a professora passou um trabalho, ela nos juntou em dupla e a gente fez um cartaz, a gente gostou”*. Notamos que eles atribuem sentimentos positivos aos trabalhos em comparação às provas, bem como um menor grau de dificuldade: *“Fazer trabalho é sim mais fácil do*

que fazer prova!”, *“Pra mim o trabalho é mais fácil que a prova porque não precisa fazer questões*”, *“O trabalho podemos fazer em grupo ou sozinho, e a prova só pode fazer se for sozinho”*.

Nessas falas, notamos fatores pelos quais os entrevistados consideram os trabalhos menos difíceis, eles abrem uma gama de possibilidades, pois podem ser feitos de diversas formas: cartazes, pesquisas, apresentações teatrais, desenhos, etc. E mostram que, para além de uma sequência de questões, existem outras maneiras de avaliar. Sobre isso, Despresbiteris (1998) afirma que quando possibilitamos ocasiões fora do comum, mais diversas, onde os estudantes possam externar seus conhecimentos automaticamente colaboramos para que o processo avaliativo se torne menos mecanizado.

Entretanto, há alunos que sentem nervosismo quando o trabalho precisa ser apresentado: *“Fazer o trabalho é legal, agora, apresentar na frente de todo mundo...”*, *“Fico um pouco nervosa quando vou apresentar”*. O momento de expor frente aos demais colegas de turma e ao professor o que foi aprendido e construído por meio dos trabalhos, intimida os entrevistados, isso porque o nervosismo vem como uma consequência das imposições feitas aos alunos sobre avaliação, a necessidade de saber tudo naquele exato momento e externar isso aos colegas e professores. Luckesi (2008, p. 51) aponta que: *“haverá muito trabalho psicológico futuro para que as crianças e jovens de hoje se libertem de suas fobias e ansiedades, que foram se transformando em hábitos biopsicológicos inconscientes”*. É relevante atentar para as questões psicológicas das crianças, não usando do psicológico para reprimir mas para libertá-las de sentimentos que atrapalhem o desenvolvimento desses aprendizes.

Quando questionados sobre a utilidade das avaliações, os alunos entrevistados respondem: *“Para tirar a nota alta não baixa”, “Para ganhar nota”, “Pra dar a nota, pra ficar es-*

perto”, *“Pra dar uma pontuação para seu trabalho”*. A nota se faz presente nas falas dos alunos, que atribuem grande relevância a ela, se configurando como objetivo principal a ser alcançado pelos estudantes. Independente de realizarem prova, teste, trabalho ou qualquer outra atividade avaliativa, a nota é sempre o foco. Sobre isso Luckesi (2008, p. 24) sustenta: “(...) ele precisa dela, não importa se ela expressa ou não uma aprendizagem satisfatória; ele quer a nota. Faz contas e médias para verificar a sua situação. É a nota quem denomina tudo. É em função dela que se vive na prática escolar.” A busca pelo aprendizado dá lugar a necessidade ter as maiores notas, reduzindo a um número todo conhecimento adquirido ao longo do percurso realizado pelos alunos. A quantificação se torna superior do que a qualidade de ensino.

Nesse contexto, a nota é historicamente usada no Brasil e em parte das escolas do mundo como um meio de retratar o aprendizado dos alunos, implicando diretamente no fracasso escolar e transformando a avaliação da aprendizagem em um problema e não como uma solução para superação de dificuldades na aprendizagem (COVATTI, 2013). Nesse modelo, não percebemos nenhum benefício em usar da nota como principal meio de motivar os aprendizes, pois gera uma cultura de ranqueamento e classificatória que desqualifica a aprendizagem, dando ascensão para os números, minimizando o esforço dos estudantes.

Alguns estudantes já atribuem outra utilidade as avaliações, eles afirmam que essas atividades servem: *“Para aprender”*, *“Pra você ter um bom ensino, e saber responder a coisas na hora certa”*, *“Pra verificar se você tá bom, se entendeu a atividade, as matérias”*. Aqui já notamos que esses alunos se preocupam de fato com a aprendizagem, e não dão enfoque para a nota, entendendo as avaliações como meio de construir novos conhecimentos. Moretto (2010, p.124) reforça

essa ideia ao afirmar que: “a finalidade tanto do ensino como da avaliação da aprendizagem é criar condições para o desenvolvimento de competências do aluno”. Podemos refletir sobre a importância de estimularmos nos educandos novas concepções sobre avaliação, para pensarem além da nota. Ainda sobre essa questão Mendez (2002) sustenta:

Precisamos conceber e praticar a avaliação como outra forma de aprender, de ter acesso ao conhecimento, e como uma oportunidade a mais de aprender e de continuar aprendendo. Precisamos transformá-la em um meio pela qual os sujeitos que aprendem expressam seu saber não sobre o imediato, mas sim sobre o saber acumulado integrado habitualmente aos modos de raciocinar e de agir em um estado (de formação) que é dinâmico, variável, aberto, inseguro, imaturo, provisório, cheio de dúvidas e de contradições, de sobressaltos, de curiosidade (MENDEZ, 2002, p. 81)

A fala de um aluno chamou atenção, quando responde que as avaliações servem “*Para poder ter um trabalho quando for adulto*”. Reparamos que nenhum outro entrevistado estabeleceu relação entre avaliação e a necessidade de trabalhar. As crianças são estimuladas a almejem profissões quando chegarem na fase adulta, tanto pelos familiares como pela própria escola, para que externem seus desejos. Entretanto, quando a preocupação em ocupar o mercado de trabalho se torna a principal meta, passando a frente da aprendizagem, é necessário debater essa questão. Pinto (1994) atenta para o fato de que a escola constitui uma sociedade de cunho capitalista, e as escolas localizadas no Brasil não são exceção nesse cenário de produção e lucro, visto que o país possui extrema desigualdade social e, para alcançar condições básicas a vida é necessário trabalhar incansavelmente. A realidade vivenciada, principalmente por alunos de escolas públicas, como as que participaram desse estudo, já desperta

neles desde a infância que para viver com o mínimo necessário é importante conseguir emprego dada a realidade precária de muitas famílias no país.

Considerações finais

Com base nos principais achados da pesquisa, observamos que, mesmo após as mudanças no campo educacional ao longo dos anos, os alunos possuem uma imagem de avaliação da aprendizagem ainda muito limitada. Resumem as avaliações à momentos de testes, provas e trabalhos, não compreendendo a avaliação enquanto um processo. Para os estudantes, o enfoque das atividades avaliativas está nas provas, as quais atribuem, em sua maioria, sentimentos negativos. Para além das provas, consideram também os trabalhos como avaliação, e concebem a estes, menor grau de dificuldade quando comparado às provas.

Ainda assim, os alunos não deixam de relacionar sentimentos de medo e ansiedade, ao apresentarem seus trabalhos e compartilharem seus conhecimentos com os demais colegas de sala, no sentido de que as vivências em grupo não estão objetivando diálogos e troca de conhecimento, mas por meio da pressão imposta pela avaliação, a possibilidade de transformar esses momentos em oportunidades de aprendizado é excluída. Foi notório a relevância da nota para os estudantes, considerando a aprendizagem reduzida a um número. O caráter finalista de avaliação esteve muito presente nas falas dos entrevistados, ao passo que a preocupação com uma nota alta se destacava.

Entretanto, para além de atribuir grande importância para as notas, os alunos também levam em consideração as avaliações como meio de construir uma aprendizagem significativa. Percebemos ainda que a avaliação da aprendizagem influencia diretamente na relação entre professor e

aluno, considerando a necessidade que há em os docentes criarem vínculos com os estudantes, a fim de conhecer suas especificidades, dificuldades e sua realidade para melhor pensar em estratégias pedagógicas.

Ao longo das entrevistas, foi possível identificar que, apesar do passar do tempo, as práticas avaliativas permanecem iguais. A dinâmica em sala de aula que envolve as avaliações aparenta, de acordo com o relato dos alunos, que é necessário dá enfoque para o caráter de imposição do medo, bastante comum no cotidiano escolar. A cultura de que as avaliações servem para calcular o conhecimento, nos faz entender que é de grande relevância para o âmbito educacional a expansão de estudos no campo da avaliação, visto a necessidade que há em pensar sobre novas propostas avaliativas, que já se encontram em debate, mas que precisam chegar até as escolas. Ressaltamos que se pretende dar continuidade a esse trabalho, de modo a contribuir com estudos e pesquisas sobre avaliação.

Referências

FREITAS, A.P. **A avaliação da aprendizagem sob a perspectiva dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.** Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, p. 76. 2021.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**; São Paulo, n. 27, p. 97-114, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ea/arquivos/1150/1150.pdf>. Acesso em: mar. 2020.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** 34.ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LEITE, S. A. da S.; KAGER, S. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio**, Rio de Ja-

neiro, v. 17, n. 62, p. 109-134, jan./mar. 68 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a06v1762.pdf>. Acesso em: mar. 2020.

SILVA, Antônia Bruna; FILHO, Trompieri Nicolino. A concepção da avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 5., 2010. **Anais [...]**. Fortaleza. Fortaleza: Imprece, 2010.

GONÇALVES, M. R.; NEY, M. G. Contribuições da avaliação mediadora para a melhoria da qualidade da Educação. **Agenda Social**;v.4 , n.2, mai-ago / 2010, p. 96- 98. Disponível em: http://www.uenf.br/Uenf/Downloads/Agenda_Social_8052_1288185635.pdf. Acesso em: mai. 2020.

HOFFMANN, J. Avanços nas concepções e práticas da avaliação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, 13., **Anais [...]** Recife: Sesc / Senac PE, 2015. Disponível em: <http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2015/arquivos/pdf/atlas/Texto1JussaraHofman.pdf>. Acesso em: mai. 2020.

LOCH, J. M. de P. Avaliação: uma perspectiva emancipatória. **Química Nova na Escola**, n. 12, p. 30-33, set. 2000. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc12/v12a07.pdf>. Acesso em: jun. 2020.

SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1299.pdf>. Acesso em: jun. 2020.

SAUL, A. M. A. A avaliação educacional. **Série Ideias**. n. 22. São Paulo: FDE, 1994. p. 61-68. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p061-068_c.pdf. Acesso em: jun. 2020.

COVATTI, F. A. **A. As concepções e as práticas de avaliação da aprendizagem escolar por meio dos dizeres dos professores das séries finais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da

Educação, Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, Santa Catarina, p. 124. 2013. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURB_73617c725d369ceb1b79d-d85b0c673b9. Acesso em: abr. 2021.

BLOGOSLAWSKI, I. P. R.; OLIVEIRA, S. T. de. **Concepção de avaliação:** os processos psicológicos envolvidos no antes e durante o ato de avaliar. UNIEDU; SED/SC; 2015. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wpcontent/uploads/2016/02/Sueli-Teresinha-de-Oliveira.pdf>. Acesso em: setembro de 2020.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar:** estudos e proposições, 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, J. de M. **Os critérios adotados por crianças para avaliar suas professoras.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Pernambuco, p. 251. 2011. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_67652e51b61ec159960968ac030ae7c2. Acesso em: abr. 2021.

MORAES, V. dos S. Os efeitos da avaliação da aprendizagem na saúde de educandos do ensino fundamental i: uma problematização de resultados de pesquisas. Dissertação (**Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência**). – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, SP, p. 140. 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSP_f512aad870914e07793cb0ael04e3262. Acesso em: abr. 2021.

ALCÂNTARA, L. A. G. de. et al. Avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva dos alunos. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.7, n.20, p.07-21, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1153/0>. Acesso em: set. 2020.

MOURA, E.; SILVA, J. C.. **Reprovação escolar:** discutindo mitos e realidades. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO, 2007, Cascavel. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007. Disponível em: <https://iftm.edu.br/ensino/permanenciaeexito/grupos/documentos/Texto%208%20-%20REPROVA%c3%87%c3%83>

O%20ESCOLAR %20DISCUTINDO %20MITOS%20 E%20REALIDADES.pdf. Acesso em: abr. 2021.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da Aprendizagem do Ponto de Vista Técnico Científico e Filosófico-Político. **Série Idéias**; n. 8, p 161-172. São Paulo: FDE, 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p161-172_c.pdf> Acesso em: setembro de 2020.

MORETTO, V.P. **Prova um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas**. 9º ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

MENDEZ, J. M. Á. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. 1º Ed. Editora Penso, 2002.

PINTO, A. L. G. **A avaliação da aprendizagem**: o formal e o informal. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas., SP, p. 147. 1994. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_56d10abb02_ba868487b8575ada52c629 Acesso em: abr. 2021.

Estágio supervisionado em Ciências Biológicas durante a Pandemia da Covid-19: Percepções acerca do Ensino Remoto Emergencial

Bruna Morais da Silva

Caio dos Santos Mendonça Bastos

Larissa Guilhermina Campos Cardozo

Introdução

Durante o ano de 2020 o mundo foi obrigado a enfrentar a pandemia causada pelo novo coronavírus, o SARS-CoV-2. Diversas medidas protetivas foram adotadas para conter os avanços causadas pela doença, dentre elas, o isolamento social. O comportamento habitual foi duramente afetado, refletindo em questões familiares, trabalho, vida social e instituições de ensino (GONÇALVES; AVELINO, 2020).

Essa nova realidade afetou também os cursos de graduação em todo o país. A graduação é desenvolvida através do aprendizado dos conteúdos práticos e teóricos de modo a ser aplicado na vida profissional. No curso de licenciatura não se difere o desenvolvimento de técnicas de ensino e metodologias alternativas, aperfeiçoado ao longo das disciplinas pedagógicas, tensionando colocar em prática o que foi aprendido na graduação ao longo do magistério. A prática na formação de professores é o momento de reflexão sobre os processos de ensino, contextualizando o conhecimento prévio adquirido e transmitindo de forma clara e coesa (ZAMURARO, 2006).

Nesse contexto, o estágio supervisionado, se configura como atividade curricular que se faz necessária durante o período de formação do professor, no sentido de estar habilitado para exercer sua profissão. Assim, torna-se uma fase do curso essencial para a docência.

Tão indispensável quanto o desenvolvimento do projeto, o momento de conclusão e análise gera um relatório dos objetivos alcançados e direciona para uma correção de dados e postura de trabalho, no estágio não ocorre de modo diferente. É imprescindível aos graduandos o momento de aplicação do conteúdo adquirido durante a graduação, para isso, é necessário a vivência do estágio supervisionado e ao fim a construção do relato de experiência, o que possibilita uma análise de modo crítico com relação à conduta das práticas docentes e o conhecimento absorvido no processo.

Como consequência do novo coronavírus, as unidades educacionais foram obrigadas a se reinventarem no processo de ensino-aprendizagem, em que foi necessário contar com o auxílio das plataformas digitais (DE FREITAS et al., 2020) Com a aprovação do Ministério da Educação, garantindo a flexibilização do estágio obrigatório na modalidade ensino à distância, grandes partes das universidades ofereceram aos seus alunos a possibilidade da realização do estágio obrigatório possibilitando assim a conclusão de curso.¹

Neste artigo, objetiva-se abordar as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado em Ciências Biológicas, numa escola da rede pública do município de Alegre-ES.

Educação Brasileira e a Covid-19

No dia 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) emitiu um comunicado através de seu

¹ Informação disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-06/mec-autoriza-aulas-line-no-ensino-superior-ate-dezembro>.

escritório que uma doença, possivelmente uma pneumonia de causas ainda não identificadas, surgiu na China, na cidade de Wuhan (posteriormente foi definida a doença, *Sars-CoV-2*, a *Covid-19*). Somente um mês depois, no dia 30 de janeiro de 2020, foi decretada pela mesma Organização, a situação de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional.

No Brasil, o Ministério da Saúde declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional através da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 4 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020). No dia 18 de março de 2020, através da Mensagem Nº 93, o Primeiro Vice-Presidente do Senado Federal do Brasil, no exercício da Presidência, Senador Antônio Anastasia, juntamente com o Congresso Nacional, promulgou o Decreto Legislativo Nº 6, de 2020, que entrou em vigor no dia 20 de março de 2020. Esse documento decretou a ocorrência do estado de calamidade pública, com efeitos até 31 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020).

Seguindo o documento, o Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 18 de março de 2020, tornou pública a necessidade de reorganização dos sistemas e redes de ensino de todas as etapas, modalidades e níveis, devido ao aumento da perpetuação da *Covid-19* no país. Por conta da pandemia, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação tornaram públicas orientações a respeito da nova organização escolar, sejam os calendários acadêmico e escolar, sejam as metodologias alternativas remotas (BRASIL, 2020).

Depois desses eventos em nível nacional, outras atualizações legislativas foram feitas até a presente data, tendo em vista as diferentes ideologias de como conduzir o ensino frente a pandemia. Alguns Estados e Municípios adotaram a metodologia do revezamento, em que metade de uma turma estuda uma semana de forma presencial e a outra metade estuda de maneira *online*, alternando entre si. Esse sistema

tem por objetivo evitar aglomeração dentro de sala de aula devido aos grandes números de alunos que as compõem, permitindo o distanciamento social. Contudo, muitas Instituições Federais, como a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), resolveram manter o ensino remoto de forma integral, permitindo atividades presenciais somente para estagiários da área da saúde.

Estágio e Prática Docente

De acordo com Scalabrin e Molinari (2013), o estágio se configura como uma possibilidade de fazer uma relação entre teoria e prática e conhecer a realidade da profissão que optou para desempenhar. As atividades de estágio para a escola têm diversos motivos que salientam a melhoria do ensino-aprendizagem, pois elas motivam os alunos a obterem sucesso na realização dos afazeres estudantis, além de proporcionar aos estagiários um convívio prévio com a futura profissão. Como se não bastasse, o estágio escolar proporciona aos alunos atividades extracurriculares e incentiva a escola a manter uma boa qualidade de aprendizado e rendimento escolar de forma dinâmica e lúdica.

Ao longo de toda a formação docente de Ciências e Biologia, somos incentivados, principalmente nas disciplinas pedagógicas, como “Didática”, “Instrumentações” e entre outras, tornando o aluno peça central no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, este trabalho busca compreender a visão dos alunos em relação à postura de trabalho e convivência dos estagiários de Biologia no Ensino Médio, afim de levantar dados que possam fomentar e nortear futuras ações dos profissionais em formação, com intuito de identificar debilidades e assim corrigi-las de maneira a melhorar a qualidade do ensino oferecido. A partir dos resultados obtidos, foi pos-

sível refletir sobre melhorias na atuação dos mesmos, como também desenvolver metodologias mais condizentes com a realidade dos alunos, respeitando o que é ensinado na formação em Ciências Biológicas.

Metodologia

Este trabalho consiste em um relato de experiência de estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus* de Alegre, durante o Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas I, no semestre que corresponde ao período de fevereiro a maio de 2021. Este relato tem como objetivo compartilhar as vivências dos estagiários que realizaram as atividades curriculares neste excepcional formato de ensino, determinado pelo Ministério da Educação (MEC) que homologou a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), afirmando que as escolas públicas e particulares do país deveriam oferecer o ensino remoto em consequência da pandemia da *Covid-19*.

Como recurso metodológico, foi realizada a reflexão e descrição da experiência dos estagiários perante o componente curricular, adotando a linha de caráter qualitativo, uma vez que os resultados obtidos foram extraídos a partir da observação e vivência, e não podem ser apresentados por meio de dados estatísticos.

O relato de experiência tem base nas análises dos alunos que realizaram o estágio em uma escola da rede pública do município de Alegre – ES, Região do Caparaó, em que pontuamos todas as etapas que compreendem o cumprimento do estágio durante este período atípico de distanciamento social, bem como o planejamento das atividades, a metodologia adotada para a sua realização, a efetivação das atividades planejadas e as dificuldades enfrentadas nesse processo.

As atividades foram executadas no período de fevereiro a maio de 2021, de modo que seu cumprimento foi feito

totalmente de modo remoto, respeitando todas as medidas de proteção estabelecidas pelas autoridades e pelas instituições de ensino envolvidas, a Universidade Federal do Espírito Santo e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Professor Pedro Simão”. A sistematização das atividades foi organizada a partir do plano de trabalho do componente curricular, apresentado nos quadros 01, 02 e 03:

QUADRO 01 – Objetivos do Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas I

Objetivos
Desenvolver atividades que possam facilitar a compreensão dos conteúdos estudados
Documentar as experiências vividas durante a realização do estágio supervisionado

FONTE: autoria própria.

QUADRO 2 – Descrição dos materiais e métodos do Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas I

Materiais	Métodos
Computador com acesso à Internet e a programas como <i>PowerPoint</i> e <i>Word</i>	Método de Exposição pelo Professor
Ferramentas digitais como <i>Google Formulários</i> e plataformas de abrigo de conteúdo como o <i>YouTube</i>	Método de Trabalho Independente

FONTE: autoria própria.

QUADRO 3 – Atividades do Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas I

Atividades	Descrição
1	Enviar documentação do estágio para escola
2	Construção do Plano de Trabalho para o semestre
3	Elaboração de atividades para aplicação
4	Confecção de plano de aula sobre Transformações Químicas
5	Ministrar aula para os alunos sobre Transformações Químicas
6	Confecção de plano de aula sobre Separação de Materiais
7	Confecção de plano de aula sobre Materiais Sintéticos
8	Realizar um projeto de pesquisa
9	Elaborar relatório final sobre o estágio

FONTE: autoria própria.

Resultados e Discussão

Ao longo do período do estágio supervisionado, foram planejadas e desenvolvidas diversas atividades, quando desde início de fevereiro, foram trabalhados diferentes temas na disciplina de Ciências.

Devida a adoção do Ensino Remoto Emergencial, a escola determinou uma série de atividades específicas para desenvolver com os alunos, de modo que os estagiários, realizaram o acompanhamento de acordo com este modelo pré-determinado. O modelo adotado pela escola incluía a confecção de uma atividade semanal, contendo um texto base sobre o tema abordado e algumas questões relacionadas a esse texto, que eram enviadas ao professor para serem postadas no *Google Formulários* da instituição e, deste modo, enviadas aos alunos. Para cumprir a ementa do componente curricular “Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas I”, foi realizado o acompanhamento nos anos do Ensino Fundamental e, de acordo com a divisão do professor supervisor, a turma encarregada foi do 6º ano do Ensino Fundamental.

Neste ano, a E.E.E.F.M. Professor “Pedro Simão” adotou o ensino híbrido, metodologia que combina o ensino presencial e remoto, permitindo que o aluno estude sozinho, *online*, em casa ou em sala de aula, interagindo com os colegas e com o professor. As turmas foram divididas em grupo A e B, e as idas à escola se deu forma revezada, num período de 16 (quinze) dias. Os conteúdos eram trabalhados com os alunos conforme a ida até a escola. Por conta dessa questão, o professor ficava um mês desenvolvendo o mesmo conteúdo para os dois grupos, até que ambos terminassem de estudá-lo.

No início do semestre, o professor supervisor se reuniu com o grupo de estagiários e passou os conteúdos que seriam trabalhados nas turmas. Através destes conteúdos

pré-estabelecidos, foi construído o plano de trabalho das atividades que seriam desenvolvidas durante o semestre, tal como a construção dos planos de aula, os conteúdos abordados e data de execução de cada um.

Todavia, por conta da situação alarmante do estado do Espírito Santo, com relação aos casos da SARS-CoV-2, o governador do estado estabeleceu um *semi-lockdown* a partir do dia 18 de março de 2021 para frear a contaminação da doença. Este *semi-lockdown* permaneceu até meados do mês de abril, exigindo uma reorganização nos conteúdos, pois o ensino híbrido não poderia continuar. Assim, a escola voltou ao modo de ensino totalmente remoto e os alunos voltaram a estudar os conteúdos simultaneamente, o que não ocorria no ensino híbrido.

O primeiro conteúdo trabalhado foi “Propriedades da matéria”, posteriormente “Misturas homogêneas e heterogêneas”, seguindo os componentes curriculares “Transformações químicas”, “Materiais sintéticos”, “Impactos ambientais causados pelo lixo” e “separação de materiais”. Os conteúdos citados foram trabalhados respectivamente antes do decreto de *semi-lockdown*, enquanto as atividades ainda estavam sendo realizadas no ensino híbrido.

Após a determinação do governo do estado e retorno do ensino totalmente remoto, houve alterações no cronograma e também nos objetos de conhecimento que seriam tratados com os alunos. Na tentativa de melhorar o ensino e aprendizagem dos alunos, a escola passou a trabalhar descritores que estavam em defasagem em cada ano/série.

Desse modo, na turma do 6º ano, por exemplo, os descritores foram os seguintes: “reconhecer as propriedades gerais da matéria em situações do cotidiano”, sendo abordados os temas ciclos e propriedades da água e ar; “reconhecer as reações químicas comuns no cotidiano”, tratando a ação microbiana dos fungos, bactérias e a ferrugem; “identificar

comportamentos individuais e coletivos voltados para a preservação do meio ambiente” discutindo a utilização racional da água; “identificar órgãos e sistemas do corpo humano, relacionando-os às suas funções” descrevendo as partes principais da célula e os sistemas anatômicos; “reconhecer comportamentos de risco à saúde coletiva e individual” trabalhando as doenças parasitárias e a importância da vacinação.

Dentre todos os conteúdos trabalhados, destacamos as doenças parasitárias que foi a sequência didática construída em que uma das aulas foi ministrada para os alunos. A aula ministrada sobre doenças parasitárias teve como foco as parasitoses causadas pela transmissão via água e solo, destacando os meios de profilaxia dessas doenças como forma de conscientizar os alunos. As parasitoses abordadas foram: ascaridíase, ancilostomíase, esquistossomose, amebíase e giardíase. Nesta aula, foram tratados os conceitos básicos que envolvem a parasitologia, no sentido de introduzir os alunos a temática. Em seguida, foi explicado brevemente sobre cada uma, citando os seus sintomas e ressaltando a forma de transmissão. Para finalizar, foi trabalhado a prevenção dessas doenças explicando a importância do saneamento básico no contexto da prevalência de casos da população.

Durante o estágio também foi realizado um projeto de pesquisa que consistiu em uma entrevista com o professor supervisor, para conhecer a realidade da docência na pandemia. A pesquisa tencionava realizar uma análise reflexiva dos fatores que compreendem as defasagens na educação durante o Ensino Remoto Emergencial, sobretudo, qual a concepção dos docentes acerca do cenário atual no que diz respeito à execução das atividades pedagógicas. Assim, este projeto rendeu muitas considerações sobre os aspectos cognitivos e socioemocionais que permeiam a realidade dos professores que estão completamente inseridos no sistema educacional durante este período.

Considerações Finais

O Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas é um componente curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas que busca proporcionar aos licenciandos a oportunidade de vivenciar a prática docente.

A vivência em sala de aula e nos ambientes escolares é uma experiência muito enriquecedora para os graduandos do curso, contudo, a regência em sala de aula e a observação são exercícios que, infelizmente, não puderam ser aproveitados neste período, devido ao distanciamento social.

O estágio supervisionado seria o momento ideal de os acadêmicos observarem e participarem da realidade escolar, adquirindo saberes que promovem reflexão, discussão e pesquisa auxiliando o processo de construção de uma identidade docente. Planejando e executando as aulas, percebemos que a precarização do sistema educacional neste cenário pandêmico é ainda pior do que se tem noção. Neste estágio, tivemos, pela primeira vez, um contato mais próximo com a realidade de ser professor e com os alunos e, assim, testemunhar como ambos estão sendo prejudicados pelo impacto da pandemia.

Pode-se perceber que há um quantitativo baixo de alunos que respondem as atividades e, mesmo os que responderam, têm enorme dificuldade em entendê-la e fazê-la corretamente, apesar de terem uma resolução considerada simples. Destacamos a importância da formação continuada dos professores, uma vez que existe uma necessidade de estar em constante aperfeiçoamento e atualização da prática pedagógica, conhecendo novas metodologias e estratégias de ensino.

No momento atual de pandemia, as técnicas e métodos de ensino precisam ser revistas com caráter de emergência, uma vez que se tem a comprovação de um déficit de

aprendizagem dos alunos durante o ensino remoto. Muitas metodologias de ensino que podem ser utilizadas através da educação a distância, não permitem a aprendizagem de todos os grupos sociais, visto que são necessários recursos digitais que discrepam da realidade de muitos alunos. Também é importante ressaltar que grande parte dos docentes não se sentem familiarizados com as ferramentas de ensino no formato remoto, no que se refere ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Por fim, confirma-se que houve uma defasagem com relação a vivência no âmbito escolar, socialização com os alunos e demais integrantes da escola e comunidade. Percebemos ainda que é através do estágio que o aluno de graduação inicia o processo de participar ativamente da prática de ensino, tendo o poder de transformar a sua realidade fazendo com que estes possam se tornar sujeitos mais críticos e assim exercer sua função de cidadão na sociedade.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **MEC autoriza aulas online no ensino superior até dezembro**, 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-06/mec-autoriza-aulas-line-no-ensino-superior-ate-dezembro>>. Acesso em: 21 mai. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **DECRETO LEGISLATIVO Nº 6, DE 2020**.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. PARECER CNE/CP Nº: 5/2020. COMISSÃO: Luiz Roberto Liza Curi (Presidente), Eduardo Deschamps e Maria Helena Guimarães de Castro (Relatores) e Ivan Cláudio Pereira Siqueira (membro). PROCESSO Nº: 23001.000334/2020-21.

DE FREITAS, Rafael Almeida *et al.* O estágio supervisionado e a construção da identidade docente: contribuições para a formação inicial e a prática do ensino. **Pró-Discente**, v. 26, n. 2, 2020.

GONÇALVES, Natália Kneipp Ribeiro; AVELINO, Wagner Feitosa. Estágio supervisionado em educação no contexto da pandemia da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 4, n. 10, p. 41-53, 2020.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A Importância Da Prática Do Estágio Supervisionado Nas Licenciaturas. **Revista Científica Centro Universitário De Araras “Dr Edmundo Ulson” – UNAR**, São Paulo, n. 1, p. 1-12, 2013.

ZAMUNARO, Ana Noêmia Braga Rocchi. **A prática de ensino de ciências e biologia e seu papel na formação de professores**. 2006. p.237. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, Campus Universitário de Bauru, Faculdade de Ciências, Bauru, 2006.

O lúdico e o sistema circulatório: uma experiência em formato de gincana com alunos do 8º ano de uma escola no município de Alegre-ES

Luciana Aparecida Botacim
Caio dos Santos Mendonça Bastos
Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Introdução

Desde muito tempo, a teoria e a prática completam-se, ou seja, ambas foram feitas uma para a outra (PESSOA, 1926). É primordial que a teoria e a prática se integrem para que se possa construir um conteúdo significativo, fundamentado e coerente, sendo que toda a teoria deve ser feita para poder ser posta em prática e toda a prática deve obedecer a uma teoria (BRANDT; DE SOUZA HOBOLD, 2019). Esse princípio insere-se de maneira pertinente na formação de profissionais da educação, que lidam com os instáveis e complexos contextos escolares envolvendo o social, emocional e contextual (ANTIQUERA, 2018). Guimarães *et al.* (2019), diz que o aprendizado é muito mais eficiente quando obtido por meio de experiências, sendo notório que na prática se torna muito mais comum e acessível lembrar-se de atividades durante o percurso no âmbito escolar, do que das atividades que realizou em sala de aula enquanto graduando. O indivíduo aprende ainda mais enquanto ensina, de forma que perceba nessa experiência,

uma oportunidade única para realizá-la com determinação, comprometimento e responsabilidade (LARA et al., 2019).

Por muitas vezes, alguns conteúdos de ciências apresentam desafios aos discentes, para que possam obter um processo positivo de construção do conhecimento, o que leva esses profissionais a buscarem meios alternativos que instiguem a atenção e a melhora no empenho durante esse processo (SILVA, 2019). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) citam o lúdico como um elemento importante para garantir um sucesso apropriado na construção do conteúdo trabalhado.

Nesse contexto, os temas relacionados ao ensino de ciências despertam motivações e interesses espontâneos no aluno (ALVES, 2014), quando traz para a realidade de seus corpos, um contexto lúdico, em que é perceptível a aproximação dos alunos frente a um conteúdo que explica a ocorrência de um processo contínuo em seus organismos: o sistema circulatório. Esse sistema tem como constituintes o coração, os vasos sanguíneos, artérias, veias e capilares (vasos menores) e o sangue, bombeado pelo coração e chega a todos os pontos do corpo através de um sistema complexo de vasos sanguíneos (LAGARTO, 2011). Uma das suas principais funções é promover a troca gasosa, onde o coração bombeia o sangue oxigenado para todo o organismo e o sangue desoxigenado para os pulmões.

Ao estudar esse conteúdo, muitos alunos podem caracterizá-lo como complexo, logo, o uso de metodologias alternativas se faz necessário para driblar esse possível problema. O uso de gincanas no ensino pode ser uma solução, tendo em vista que ela trabalha a ludicidade, a interação social e possui caráter educativo. Ao utilizar gincanas no processo ensino-aprendizagem, promove-se o que Vygotsky (1991) refletiu; as interações sociais formam o senso de aprendizado do ser humano, caracterizando tais práticas

como importantes para o desenvolvimento da vida social e acadêmica dos alunos.

Este trabalho objetiva utilizar alternativas didáticas que apresentam maior sucesso no ensino aprendizagem sobre o conteúdo do sistema circulatório, de modo que o lúdico possibilita uma melhor assimilação do tema com a sua funcionalidade em conjunto com os demais sistemas que compõem o corpo humano.

Metodologia

Considera-se que a utilização do lúdico no âmbito escolar tem característica diferenciada na construção do conhecimento, atuando como um auxiliador para motivação no ensino-aprendizagem dos alunos. É indispensável que o aluno possua um conhecimento prévio do conteúdo que antecede ao uso do jogo.

O trabalho foi realizado em uma escola estadual na cidade de Alegre – ES, tendo alunos do 8º ano do Ensino Fundamental como público-alvo. Toda a sequência de planejamento e execução foi mediada por alunos bolsistas do Programa Residência Pedagógica – subprojeto Biologia desenvolvido na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Campus Alegre.

Previamente ao início do jogo, os alunos participaram de um conjunto de aulas ministradas pelos bolsistas, situando-se sobre os sistemas, funções, importância e estruturas cruciais para compreensão de todo o funcionamento do corpo humano. Este primeiro momento é a base para que o jogo possa ser realizado com devido sucesso. Inicialmente, foi entregue um resumo sobre o conteúdo do sistema circulatório, para que os alunos pudessem acompanhar e fazer anotações durante o decorrer da aula expositiva, o qual tinha o objetivo de auxiliar na compreensão de todas as etapas do conteúdo.

Com o resumo em mãos, iniciou-se uma problematização do tema, abordando sua importância para o corpo humano. Para isso, a conversa com os alunos sobre as doenças mais recorrentes do sistema circulatório, como, por exemplo, pressão alta, infarto, arritmia cardíaca e aterosclerose foi fundamental. A fim dos alunos possuírem um contato mais real com estes fatores, os residentes trouxeram aparelhos que permitem a percepção de alguns órgãos desse sistema, como estetoscópio e aparelho de pressão. Após o contato com estes aparelhos e a conversa introdutória, deu-se início ao conteúdo teórico.

Por se tratar de um sistema muito grande e complexo, a parte teórica foi dividida em três partes. A primeira, que abordou sobre o sangue, dando enfoque na sua composição (plasma e células sanguíneas), onde é produzido e suas funções (transporte de substâncias e defesa do corpo); a segunda diz respeito a anatomia do sistema circulatório, abordando os vasos sanguíneos e seus tipos (capilar, veia e artéria), o coração, dando enfoque na sua estrutura interna e suas respectivas funções; a terceira que foi direcionada ao sistema linfático, falando dos órgãos e da sua função no corpo.

Após as aulas teóricas, uma sequência de exercício foi aplicada com o intuito de avaliar o quanto os alunos aprenderam do conteúdo e, com base nos resultados, refletir sobre o uso da metodologia (aula expositiva/dialogada), permitindo assim fazer intervenções para a aula seguinte que foi uma prática em forma de gincana. Como atividade final e prática foi simulado o percurso que o sangue faz, relacionando o sistema circulatório com o sistema respiratório e digestório.

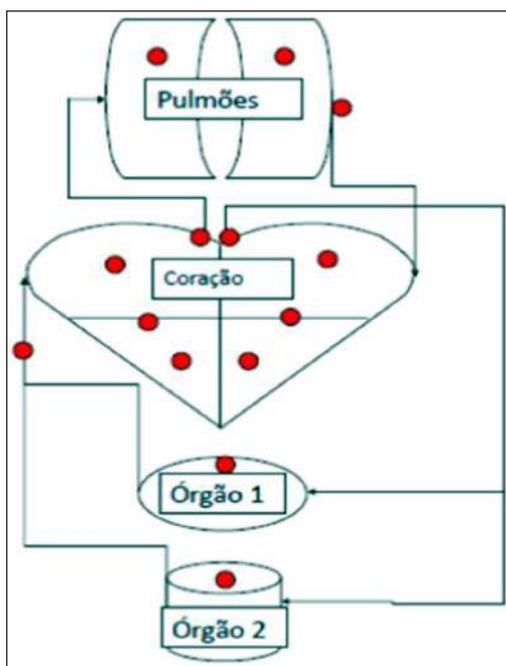
Descrição da Gincana

Inicialmente, foi desenhado no chão, um esquema do sistema circulatório, respiratório e alguns órgãos (o esque-

ma não teve a anatomia perfeita dos órgãos, mas a sua localização no corpo);

- Os alunos representaram cada parte desse esquema, em que 11 alunos foram as hemácias, 4 alunos representaram o pulmão (2 alunos para cada pulmão), 8 alunos formaram as valvas do coração (2 para cada uma das quatro valvas), 4 alunos representaram os órgãos (2 alunos para cada órgão), cada aluno ficou com uma plaquinha identificando o fígado e intestino, respectivamente;
 - Os alunos que representaram as hemácias ficaram sinalizados com uma faixa vermelha amarrada na cabeça;
 - No momento do transporte dos gases (oxigênio e gás carbônico) os alunos foram representados por faixas azuis para o gás carbônico e vermelhas para o oxigênio;
 - A atividade iniciou-se com as hemácias no átrio direito, nesse momento os residentes fizeram comentários iniciais induzindo o início da atividade, como: “Vocês estão no átrio direito, quando ele se contrai para onde vocês devem ir? O que impede vocês de prosseguirem para essa parte? Qual o tipo de gás que vocês estão carregando nesse momento?”
 - A partir desse momento, os alunos seguiram o percurso por conta própria, dizendo em que região do esquema estavam e qual o gás estavam transportando. Deveriam dizer sobre a região em questão, o que representa e qual a sua função;
 - A atividade se encerrou quando todos os alunos exerceram o papel das hemácias;
- Observação:** Antes da execução pelos alunos os residentes simularam de forma explicativa o percurso que deveriam fazer.

FIGURA 01 – Esquema do circuito que foi desenhado na dinâmica



FONTE: Modificado de djalmasantos.wordpress.com/sistema-circulatorio/

A avaliação dos alunos se deu pela participação durante a aula teórica e prática, assim como na resolução dos exercícios.

Resultados e discussões

A contextualização é um ponto crucial para que os alunos possam similar o conteúdo em questão. Segundo Figueiro (2018) assemelhar-se todo o conteúdo que se é programado com o dia a dia dos alunos, permite a estes desenvolver capacidades que se aplica em diversos âmbitos, fora sala de aula, além de tornar o conteúdo ainda mais perceptível.

Num primeiro momento, todo o conjunto de sequência que antecedeu a execução da gincana, permitiu a ligação de interfaces que tornou o conteúdo mais perceptível pelos alunos. O residente, mediador do conteúdo teórico, fez um apanhado inicial sobre os conteúdos já vistos até o presente, o que foi fundamental para compreender que todo o sistema do nosso corpo se interliga de alguma forma e suas funções não se realizam de forma isolada, construindo junto aos alunos essa percepção de conexão durante o funcionamento.

Ao final do conteúdo teórico, foi demonstrado um exame sanguíneo de uma pessoa anônima, abordando os componentes que são analisados e simulando possíveis alterações no exame como também o que acarretaria para a saúde. Em seguida, foram demonstrados os aparelhos (estetoscópio e aparelho de pressão) que permitem a percepção caso haja alguma anormalidade. Esse momento permitiu uma participação tanto quanto satisfatória dos alunos de forma geral, por já terem visto em algum momento. Essa explicação da funcionalidade permitiu compreenderem a importância para nossa saúde e bem-estar.

Todos os exercícios que foram propostos ao final do conteúdo teórico, tiveram resultado positivo para que pudessemos dar início a gincana. Trabalhando em conjunto, os residentes desenharam com giz no chão da quadra de esportes da escola, em primeiro momento, o coração, o pulmão e os vasos que ligam estes órgãos, representando o sistema circulatório. Em seguida, foi colada uma fita crepe seguindo os traços de giz, para que os alunos tivessem uma melhor visualização do sistema. A representação dos órgãos/vasos ocupou o tamanho de metade da quadra.

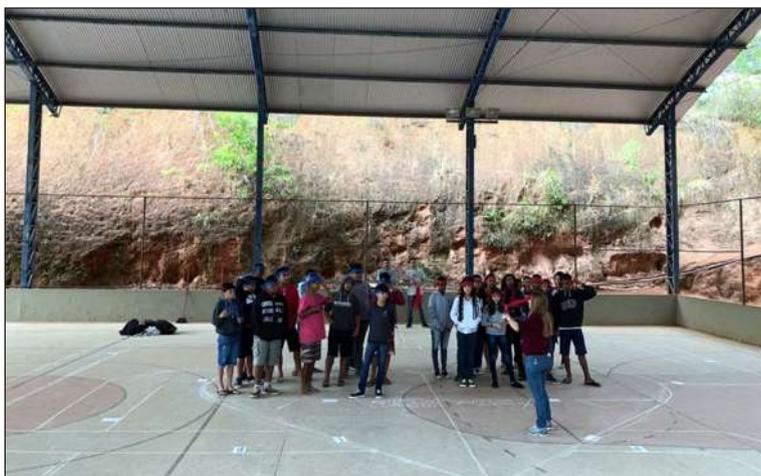
FIGURA 02 – Desenho do sistema no todo para realização da prática



FONTE: autoria própria.

Primeiramente, os residentes foram orientados pela preceptora a realizar uma vez o circuito, para poder explicar como a atividade ocorreria, de forma que essa explicação foi de forma simultânea com os residentes realizando o percurso. Em seguida, a turma foi dividida em 2 grupos, o grupo com o a faixa vermelha (sangue oxigenado) e outro com a faixa azul (sangue desoxigenado). As equipes foram orientadas a se posicionarem nos respectivos átrios do coração, e neste momento, a preceptora explicou que os sangues não se misturam, explicando também sobre o que é sistole e diástole.

FIGURA 03 – Explicação para dar início a gincana.



FONTE: autoria própria.

Quando falado que os átrios estavam em sístole, os alunos se movimentaram para os ventrículos, passando pela valva. Quando os ventrículos entraram em sístole, os grupos puderam se movimentar para as artérias aorta e pulmonar, chegando conseqüentemente nas mitocôndrias e aos pulmões. Assim que foi explicado como ocorrem as trocas dos gases naqueles locais, os alunos retornaram para os átrios pelas veias cava e pulmonar.

Percebemos que fazer uso de práticas alternativas no ensino de ciências permite despertar nos alunos uma percepção diferente principalmente pela necessidade de reconhecer a simultaneidade dos sistemas, o que favorece e aflora a imaginação, como, também, o senso crítico destes (COSTA et al., 2020). O tempo de uma aula (55min) foi suficiente para que a prática ocorresse mais do que uma vez, fazendo com que os alunos pudessem repetir os processos e terem maior sucesso na construção do conhecimento proposto com a presente atividade.

Considerações finais

Um conteúdo mais complexo e que demanda de maior concentração, faz com que as aulas expositivas não sejam tão atrativas para os alunos. No presente trabalho, não foi diferente, durante um primeiro momento, houve pouca participação, os alunos demonstraram-se desinteressados e muitas vezes estavam com a cabeça abaixada no momento das explicações.

Esse desinteresse tem consequência na hora da execução das atividades, nas quais os resultados acabaram não atingindo níveis tão satisfatórios. A maior dificuldade observada era relacionar o conteúdo aprendido com a problematização da pergunta, pois muitas vezes, os alunos demonstravam saber do que se trata a questão, mas não conseguiam interpretar a pergunta e formular uma resposta.

Finalizar a construção do presente conteúdo com uma aula prática, permitiu chegarmos aos resultados obtidos. A preparação da gincana foi de fato trabalhosa, especialmente, pelo motivo que os desenhos necessitavam ter formas redondas e a fita crepe é uma fita reta. Entretanto, a atividade se mostrou muito eficiente, e a maior parte dos alunos, gostou e interagiu. Pôde-se perceber também que, mesmo com a ausência na participação nas aulas teóricas, os alunos lembraram corretamente o conteúdo já explicado pelo residente.

Referências

ALVES, Fernanda Martins. Enriquecendo o ensino de ciências através do uso de modelos didáticos: uma abordagem com o sistema circulatório humano. **Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática**: questões atuais, v. 1, n. 1, 2014.

ANTIQUERA, Lia Maris Orth Ritter. Biólogo ou professor de Biologia? A formação de licenciados em Ciências Biológicas no Brasil. **Revista docência do ensino superior**, v. 8, n. 2, p. 280-287, 2018.

BRANDT, Andressa Grazielle; DE SOUZA HOBOLD, Márcia. A prática como componente curricular na disciplina pesquisa e processos educativos do curso de pedagogia: um diferencial na relação entre pesquisa, teoria e prática. **Educação & Formação**, v. 4, n. 2, p. 142-160, 2019.

COSTA, Tayse Pereira Alves; NOGUEIRA, Cristiane Silveira Mendes; CRUZ, Alenice Ferreira. As atividades práticas no ensino de ciências: limites e possibilidades sobre o uso desse recurso didático no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Macambira**, v. 4, n. 2, p. e042006-e042006, 2020.

FIGUEIRO, Alcina. **Contextualizar o ensino das ciências**: concepções de professores de ciências no 1º e 2º ciclos do ensino básico. Educação em ciências em múltiplos contextos, p. 495, 2018.

GUIMARÃES, Ezequias Nogueira *et al.* Abordando o interior da Terra no ensino básico por meio da experimentação. **Terra e Didática**, v. 15, p. e019005-e019005, 2019.

LAGARTO, Carina Raposo. **A aprendizagem do sistema circulatório humano no 6º ano de escolaridade do ensino básico**: um estudo exploratório. 2011. Tese de Doutorado. Universidade do Algarve Escola Superior de Educação e Comunicação. Faro, 2011.

LARA, Ellys Marina de Oliveira *et al.* O professor nas metodologias ativas e as nuances entre ensinar e aprender: desafios e possibilidades. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 23, p. e180393, 2019.

SILVA, José Claudio da. **Corpo humano**: jogo dos sistemas respiratório, circulatório e excretor. 2019.

VYGOTYSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 1991.

Prática avaliativa em Instituição de Ensino Superior: perspectivas discentes e uma via de cultura de avaliação

Bruna Cristina Lima Pereira

Wirla Risany Lima Carvalho

Introdução

A história da avaliação educacional apresenta um contexto de intensas reflexões acerca do que seja a cultura de exame, tão realizada e difundida ao longo dos modelos educacionais vigentes, tanto no âmbito nacional, quanto internacional.

Neste trabalho, são apresentadas tendências de medição, classificação e seleção voltadas à uma visão mais mercadológica da educação e do processo de ensino-aprendizagem, em que as políticas de ranqueamento e bonificação tomam imenso espaço no contexto escolar atual da educação básica, gerando impactos também no ensino superior. (CARVALHO, 2012, 2016; DEPRESBÍTERIS; TAVARES, 2009; DIAS SOBRINHO, 2002; LUCKESI, 2011; PERRENOUD, 1999)

Nesse sentido, em contraposição, muitos teóricos da avaliação defendem que há uma necessidade premente de pensarmos e executarmos uma Cultura de Avaliação, em qualquer etapa da educação. Nesta, seriam promovidas ações em prol não só de resultados – como no caso explanado no excerto acima – mas, sobretudo, de valorização do ser humano no desenvolvimento de seus aspectos intelectuais e morais, ademais que sejam voltados à uma cidadania plena.

(CARVALHO, 2012, 2016; DEPRESBÍTERIS; TAVARES, 2009; DIAS SOBRINHO, 2002; LUCKESI, 2011; PERRENOUD, 1999)

Nesse ínterim, o Ensino Superior tem tentado modificar seu cenário de práticas avaliativas, melhorando o desenvolvimento de uma visão mais voltada à Cultura de Avaliação. Acredita-se que seja importante pesquisar sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, partindo do seguinte problema: Como se apresenta a prática avaliativa no curso de Pedagogia da UFPI, a partir da perspectiva discente? Para tanto, o objetivo geral desse estudo foi investigar a prática avaliativa no curso de Pedagogia da UFPI, a partir da perspectiva discente. Especificamente, intencionou-se: i) identificar as práticas avaliativas no curso de Pedagogia da UFPI; ii) caracterizar as práticas avaliativas do curso de Pedagogia da UFPI em cultura de exame ou cultura de avaliação; e, por fim, iii) analisar as práticas avaliativas do curso de Pedagogia da UFPI sob a perspectiva discente.

Avaliação da aprendizagem no ensino superior

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº 9.394/1996 faz previsão tanto do processo avaliativo para a educação básica, quanto para o ensino superior (BRASIL, 1996). As orientações abrangem aspectos mais condizentes com uma cultura de avaliação, mas o cenário avaliativo no país tem se destacado mais na aplicação de uma cultura de exame, pela busca intensa por resultados refletidos por notas e testes.

De fato, o exame em si sempre existiu, desde a antiguidade, quando servia para outros fins que não eram escolares, como por exemplo, a seleção de trabalhadores para determinadas funções. O exame escolar tal como se conhece hoje, surgiu no século XVI quando foi sistematizado, visando a

medição e a classificação, selecionando o corpo discente, por fim, como aprovado ou reprovado.

Dessa maneira, pode-se destacar que o termo “avaliação da aprendizagem” é relativamente novo, pois surgiu a partir da década de 1930, com o advento de estudos que caracterizaram a avaliação educacional como objeto de conhecimento. (CARVALHO, 2012, 2016; DEPRESBÍTERIS; TAVARES, 2009; LUCKESI, 2011). Luckesi (2011) enfatiza que a avaliação escolar é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem, pois auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho. Ademais, destaca que é um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos, e daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes.

Corroborando com essa visão, Carvalho (2012, 2016) destaca ainda mais que a avaliação é compreendida como um processo em que se faz necessário uma análise crítica de uma determinada realidade ou contexto, com fins de sua transformação. Luckesi (2011) apresenta que é mais centrada e compreendida como “nota”, em que há uma supervalorização de resultados ao final de testes e períodos letivos, deixando a desejar o processo integral pelo qual se desenvolve o ensino para atingir esses fins.

A partir dessa visão, principalmente, no Ensino Superior, o resultado do rendimento dos alunos recai sobre suas próprias fragilidades, sendo imputado a estes a responsabilidade pelo fracasso acadêmico, não levando em conta, muitas vezes, o conjunto de ações docentes e discentes que se processam nesse caminho de construção das práticas pedagógicas e docentes, com foco aqui nas avaliativas.

Certamente, a avaliação formativa – entendida como uma prática contínua que pretende melhorar as aprendi-

zagens em curso, contribuindo para o acompanhamento e orientação dos alunos durante todo o seu processo de formação (PERRENOUD, 1999) – é a melhor opção para o desenvolvimento da formação inicial, tanto na educação básica quanto no Ensino Superior. Esta visão de avaliação coaduna com a Cultura de Avaliação aqui defendida, pois auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, participando ativamente da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento, no sentido de um projeto educativo. (CARVALHO, 2012, 2016) A Cultura de Avaliação caracteriza-se pelo acompanhamento do aluno em todo o processo, pelo professor e todos os agentes educacionais, no qual envolve esforço conjunto para uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento humano. Leva-se em consideração neste processo todas as formas de avaliar, utilizando-se da avaliação diagnóstica, somativa e formativa, a serviço de práticas educativas mais eficientes durante a formação inicial. (CARVALHO, 2012, 2016)

Diante do exposto, fez-se necessário analisar para fins de exemplificação, como tem sido a execução dessas práticas avaliativas no curso de pedagogia da universidade supracitada. Esta intencionalidade acabou gerando um trabalho de conclusão de curso.

Percurso metodológico

A abordagem escolhida neste estudo foi mista, ou seja, desenvolvendo em conjunto, a *qualitativa* e a *quantitativa*, abrindo caminho à uma linha de raciocínio na investigação. Para a coleta de dados quantitativos, utilizou-se da aplicação de escala de *Likert*; para os dados qualitativos, partiu-se de entrevistas. Para a análise dos dados, foram utilizadas na visão quantitativa a estatística descritiva e, para a qualitativa, a análise de conteúdo.

Nesse contexto, o *locus* do estudo foi a Universidade Federal do Piauí, *Campus* Ministro Petrônio Portela, na capital, Teresina – PI. Os participantes discentes, que foram voluntários na pesquisa, fizeram parte dos semestres letivos de 2016.1, 2016.2, 2017.1 e 2017.2 do curso de Pedagogia da UFPI/CMPP, distribuídos tanto no turno diurno (matutino e vespertino), quanto noturno.

Perspectiva discente sobre a avaliação da aprendizagem na IES

Nas subseções, a seguir, apresentam-se os resultados obtidos com as análises quantitativas e qualitativas, desenvolvendo uma conjunção de intencionalidade para atingir os objetivos do estudo.

Apresentação do perfil dos participantes da pesquisa

O perfil dos discentes que participaram do primeiro momento da pesquisa – que consistia em coletar dados através da aplicação de Escalas de *Likert* com afirmativas que investigavam a prática avaliativa na IES escolhida para o estudo – quanto à idade, foram distribuídos em três categorias, a saber: a) entre 17 e 20 anos; b) entre 21 e 40 anos; e c) entre 41 e 60 anos. Os resultados apontaram predominância de 75,9% na segunda faixa, seguida de 19,0% da primeira e apenas 5,1% da última. Quanto ao gênero dos 79 participantes efetivos da pesquisa, obteve-se como resultado que a amostra foi composta em sua maioria pelo gênero feminino (84,8%) e o masculino (15,2%).

Era interessante também definir a amostra com a característica de ter cursado ou não a disciplina de avaliação, durante o curso de Pedagogia, pois se acreditava que eles

tendo cursado, em suas respostas estariam mais seguros por conhecer mais o objeto de estudo investigado nesta pesquisa. Os resultados apontaram que 86,1% dos respondentes haviam cursado a disciplina de avaliação da aprendizagem e 13,9% ainda não tinham cursado, o que demonstra que uma parcela muito significativa, sabia bem do que se tratavam as afirmativas e podiam se colocar com mais propriedade no momento de marcação das escalas.

Em suma, o perfil da amostra quantitativa ficou assim apresentada, como sendo, a maioria entre 21 e 40 anos de idade, com predominância do gênero feminino; e uma parcela significativa, tendo cursado a disciplina de avaliação da aprendizagem durante o curso de Pedagogia da IES investigada. Quanto à amostra qualitativa, esta teve adesão voluntária de 6 participantes, dentre os 79 respondentes.

Análise via Pesquisa Qualiquantitativa

A pesquisa qualitativa seguiu um roteiro de entrevistas e apresentava as mesmas questões norteadoras do estudo quantitativo, a fim de investigar com mais profundidade os mesmos aspectos das categorias. Retomando as categorias do estudo, teve-se como bússola de investigação, a relação entre as categorias: a) Instrumentos avaliativos e Aprendizagem diversificada; b) Realização da devolutiva da avaliação e Conhecimentos exigidos; c) Apresentação de critérios das avaliações para os alunos; d) Diversificação de instrumentos avaliativos; e) Identificação de atitudes punitivas com a avaliação; f) Zelo na elaboração e aplicação de processo avaliativo e Promoção de emancipação discente; g) Erro dos alunos e Retomada de planejamento da ação pedagógica; h) Conceito de avaliação da aprendizagem.

Nas subseções seguintes, apresentam-se as análises das falas dos 06 (seis) participantes que, voluntariamente,

aceitaram o convite para serem entrevistados, como segunda parte da pesquisa. Estes foram denominados como Participantes (P1, P2, P3, P4, P5 e P6) para que não fossem identificados e o anonimato os preservassem. A pesquisa quantitativa apresentava em sua escala 07 (sete) afirmativas sobre as categorias do estudo e seus resultados são aqui explanados.

a) Relação entre Instrumentos avaliativos e Aprendizagem diversificada

Com a afirmativa realizada para os respondentes da pesquisa: “1. Os instrumentos de avaliação da aprendizagem, aplicados no curso de Pedagogia, consideram as diversas formas de aprendizagem dos alunos.”, obteve-se como resultado: discordo totalmente (2,5%); discordo parcialmente (6,3%); concordo parcialmente (70,9%) e concordo totalmente (20,3%). Diante destes dados, em que 91,2% dos entrevistados concordam com a afirmativa, de modo que os discentes concordam que a maioria dos professores realmente utilizam os instrumentos de avaliação da aprendizagem, aplicados no curso de Pedagogia, caracterizando mais uma cultura de avaliação, pois diversificam o modo de apresentação do assunto em sala, trabalhando não só o instrumento tradicional que é a prova escrita. (PEREIRA E CARVALHO, 2017, p. 34)

Correlacionando às respostas obtidas no campo qualitativo sobre os instrumentos de avaliação da aprendizagem, que são aplicados no curso de Pedagogia e se consideram as diversas formas de aprendizagem dos alunos. As respostas obtidas apresentam-se como:

Os instrumentos utilizados muitas vezes são as provas tradicionais. [...] provas têm seu valor avaliativo, porém não contempla todas as habilidades de cada aluno. (P1); Grande parte dos professores utiliza-

ram diversos instrumentos de avaliação, buscando compreender e analisar o conhecimento dos alunos considerando-os pelo todo. (P2); Sim, porque temos várias disciplinas e conseqüentemente vários professores, então por essa ótica praticamente todas as formas de aprendizagem são consideradas.(P3); Dependente, [...] quem escolhe os instrumentos de avaliação são os professores de cada disciplina, fazendo com que estes dispositivos mudem drasticamente de um professor para outro,[...] se fosse fazer um balanço geral de todos os professores do Curso de Pedagogia que eu passei, a maioria dos professores consideraram as diversas formas [...] (P4); Olhando de uma maneira geral, sim. Mas não são todos os professores que buscam utilizar técnicas e instrumentos de avaliação diferentes. (P5); [...] utilizam bastante os seminários, instrumento onde ficaram destacados vários professores pela incompetência na ministração de suas aulas. Seminário está marcado como ferramenta de professor preguiçoso que sobrecarrega os discentes [...] (P6)

Analisando as falas dos participantes, entende-se que existem instrumentos de avaliação diversos, mas foi focado que alguns professores ainda estão ligados ao tradicionalismo, utilizando-se muito de provas escritas ou de seminários em excesso, classificando assim também a identificação de uma cultura de exame. Os alunos atribuem o fato de ter muitos seminários como avaliação, à falta de vontade de dar aula do professor e não à uma preparação necessária durante a formação inicial.

b) Relação entre Realização da devolutiva da avaliação e Conhecimentos exigidos

Quanto à afirmativa realizada para os respondentes da pesquisa: “2. Os professores do curso de Pedagogia realizam *feedback* da avaliação da aprendizagem, comentando com os alunos os conhecimentos exigidos naquele momento avalia-

tivo.”, obteve-se como resultado: discordo totalmente (3,8%); discordo parcialmente (16,5%); indiferente (5,1%); concordo parcialmente (58,2%) e concordo totalmente (16,5%). Desta apresentação de dados, 74,7% dos entrevistados concordam com a afirmativa, pois a maioria dos professores do curso de Pedagogia realizam *feedback* da avaliação da aprendizagem, comentando com os alunos os erros cometidos juntamente com as sugestões do que pode ser melhorado de acordo com os conhecimentos adquiridos e exigidos naquele momento (PEREIRA E CARVALHO, 2017, p. 36)

No entanto, ao solicitar aos voluntários que explicassem sobre “Os professores do curso de Pedagogia realizam *feedback*/devolutiva da avaliação da aprendizagem, comentando com os alunos os conhecimentos exigidos naquele momento avaliativo?”, as respostas obtidas foram:

Não são todos que fazem *feedback* no momento avaliativo. (P1); A maioria sim. A realização de *feedbacks* ocorria na maioria das vezes em avaliações feitas por meio de seminários, GD's e por meio da socialização dos trabalhos em grupos. (P2); Bem poucos. (P3); Quando se trata de avaliação a partir de seminário sim, a maioria dos professores expressava antes com gostaria o seminário e ao final como a turma se saiu. (P4); Raramente. É difícil até haver a devolução das atividades avaliativas, na maioria das vezes o aluno só recebe a nota próximo de encerrar o período e no Sigaa, dificultando até uma contestação sobre a nota atribuída. (P5); Muito raramente isso ocorre, na maioria dos casos esse diálogo acontece no primeiro dia de aula no início dos períodos letivos, quando o docente expõe sua proposta de trabalho e quais ferramentas ele utilizará nas aulas e como fará a sua avaliação, isso, atrelado à participação dos discentes em sala de aula, exposição dos seminários [...] (P6).

Analisando as falas dos participantes, percebe-se que foi um resultado tão satisfatório em via para a cultura de

avaliação, pois em algumas exposições, o resultado foi de que alguns professores não realizam *feedback* da avaliação da aprendizagem e, muito menos, comentam com os seus alunos os erros cometidos nas provas escritas ou relatórios.

c) Apresentação de critérios das avaliações para os alunos.

Apresentou-se a afirmativa realizada para os respondentes da pesquisa: “3. Os professores do curso de Pedagogia deixam claro os critérios a serem avaliados nas avaliações da aprendizagem aplicadas durante o semestre letivo.”. Obteve-se como resultado: discordo totalmente (0%); discordo parcialmente (12,7%); indiferente (3,8%); concordo parcialmente (44,3%) e concordo totalmente (39,2%). Nestes dados, 83,5% (66 alunos) dos entrevistados, concordam com a afirmativa de que os professores do curso de Pedagogia deixam claro os critérios a serem avaliados nos mais diversos instrumentos de avaliação da aprendizagem aplicadas em todo o semestre letivo, ou seja, a cada momento de aprendizagem que os discentes vão utilizar, existem critérios bem explicados pelos docentes. (PEREIRA E CARVALHO, 2017, p. 38)

Notou-se ainda nos dados qualitativos, quanto à pergunta sobre os professores do curso de Pedagogia deixarem claro os critérios a serem avaliados nas avaliações da aprendizagem aplicadas durante o semestre letivo, as seguintes falas:

Não são todos que especificam os critérios durante o semestre. (P1); Sim. Os critérios avaliativos foram explicitados na maioria das vezes no próprio plano de curso da disciplina e referenciados ao final das disciplinas por meio de *feedbacks*. (P2); Sim. Bastante claro. Geralmente isso já está definido na ementa da disciplina que o professor vai trabalhar com os alunos. (P3); Isso varia muito de professor para professor, mas em sua maioria eles explicam sim como querem, [...] (P4); Os professores falam no início do

período, de maneira muito superficial, como serão as avaliações. Saber realmente como acontecerá, os alunos só sabem no decorrer do processo. Muitas vezes não é levando em conta a complexidade do que está se exigindo. (P5); Alguns sim! Outros deixam a desejar, [...] (P6).

Quanto a esta análise, infere-se que muitos professores deixam claro os critérios a serem avaliados, mas acontecendo mais no início de cada semestre letivo, uns acham também que são explicados de maneira superficial, não se atrelando às abordagens e suas complexidades durante o ano letivo.

d) Diversificação de instrumentos avaliativos

A afirmativa realizada para os respondentes da pesquisa: “4. Existe diversificação nos instrumentos de avaliação aplicados no curso de Pedagogia.”, suscitou: discordo totalmente (1,3%); discordo parcialmente (7,6%); indiferente (6,3%); concordo parcialmente (39,2%) e concordo totalmente (45,6%). Os dados, apresentam 84,8% (67 alunos) dos entrevistados concordando com essa afirmativa, entendendo que muitos docentes diversificam seus instrumentos de avaliação no curso de Pedagogia, como exemplo trabalho de campo, seminários, debates, portfolios, fóruns, entre outros. (PEREIRA E CARVALHO, 2017, p. 39).

Qualitativamente, perguntou-se nas entrevistas: “Existe diversificação nos instrumentos de avaliação aplicados no curso de Pedagogia?” As respostas foram:

Alguns professores diversificam, utilizam grupos de debates, estudo de caso, projetos, não apenas seminários, aulas explicativas e provas. Alguns professores deveriam começar a modificar a metodologia. (P1); Sim. Minha turma participou de provas escritas dissertativas e objetivas; seminários; relatórios; trabalhos de campo e em casa; grupos de discussões; criação e produção de jogos, dentre outros instru-

mentos avaliativos. (P2); Sim. Porque como disse anteriormente, são várias as disciplinas e professores, então há uma boa diversificação de instrumentos avaliativos. (P3); [...] fazendo um balanço geral, na maioria das disciplinas sempre tinham uma prova escrita, um seminário e no final do período quando os alunos estão mais lotados de coisas passam um relatório ou um artigo científico para serem feito, foram poucos professores que diversificaram, se utilizando de memorial, peça teatral, seminário mais dinâmicos que desafiavam o grupo a realizar a prática pedagógica durante a apresentação através de dinâmicas que envolviam a turma. (P4); Sim, existe um leque de instrumentos de avaliação que pode ser usado pelo professor para avaliar os anos do curso de pedagogia. Mas a maioria dos professores está atrelada a apenas um ou dois instrumentos avaliativos, seminário ou prova tradicional. (P5); Durante o curso inteirinho pude perceber que todos os instrumentos foram utilizados, mas a peça principal foi o seminário, as produções científicas também foram bastante utilizadas através dos projetos que beneficiam os alunos com bolsas estudantis como, (PIBIC, PET, ICV, etc.) além das extensões que poderão nos propiciar conhecimento para sermos avaliados de acordo com o nosso potencial cognitivo. (P6).

Analisando as falas dos participantes, vê-se que o resultado foi significativo, na qual os professores utilizam os mais diversos instrumentos e recursos para serem trabalhados em sala como avaliação. Destaca-se que o seminário estava incluso em todas as respostas como instrumento de avaliação mais utilizado pelos docentes.

e) Identificação de atitudes punitivas com a avaliação

A seguinte afirmativa foi apresentada aos respondentes: “5. Identifico atitudes punitivas na forma de avaliar a aprendizagem no curso de Pedagogia.”. Obteve-se como resultado: discordo totalmente (19,0%); discordo parcialmente (24,1%); indiferente (8,9%), concordo parcialmente (31,6%) e

concordo totalmente (16,5%). Estes dados apresentam que 43,1% (34 alunos) dos entrevistados discordam e 48,1% (38 alunos) concordam com a afirmativa. Percebe-se que os percentuais mostram que há uma boa parcela que identifica atitudes punitivas na forma de avaliar a aprendizagem. Como os percentuais estão em níveis muito próximos, os professores precisam reavaliar o modo que executam o processo avaliativo, assim como também os instrumentos feitos para este processo. Investigando, por fim, o porquê de os discentes acharem que há punição na avaliação. (PEREIRA E CARVALHO, 2017, p. 41)

No aspecto qualitativo, ao indagar: “Você identifica atitudes punitivas na forma de avaliar a aprendizagem no curso de Pedagogia?” Explique sua resposta. Obteve-se:

Sim. Alguns professores utilizam de instrumentos avaliativos como forma de punição. (P1); Nunca observei nada de maneira direta ou mesmo nunca encarei nada como punitivo.(P2); Não. Pelo menos comigo nunca aconteceu. Já vi colegas reclamando de algumas avaliações que também não gostei, mas, identifiquei apenas um rigor mais forte na forma de avaliar, não uma atitude punitiva. (P3); Me recordo apenas de um caso, no qual uma professora sorteou grupos fixos para toda a disciplina, depois realizou um seminário onde todos tinham que estudar o assunto e só dois iriam apresentar, [...] Avaliação tem que ser do todo, mas também levar em conta o pessoal, levei uma notar menor, mesmo sabendo mais, e isto foi extremamente injusto. (P4); Sim. Ainda temos professores que se preocupam mais em punir ao aluno, que de fato, explorar suas potencialidades. Quando se aplica provas tradicionais, quando se cobra trabalhos em excesso para compor uma nota, ou quando se cobra um trabalho e não sabemos de que forma ele foi avaliado para se chegar a uma nota, somente nos é repassado uma nota sem explicação alguma e sem devolução da prova. (P5) Os seminários são uma forma excludente e muito utilizada para pu-

nir os discentes, já que todos os alunos de um grupo de estudos tenham se empenhado e que tenham conseguido desdobrar seus papéis para a conclusão dos trabalhos, e como indivíduos sujeitos a intemperes da vida, [...] E veem que nada disso é levado em consideração e recebem uma nota inferior aos demais alunos do mesmo grupo, devido uma má apresentação ou má interpretação surgida através de uma divergência de opiniões ou discussão desenvolvida em detrimento aos pensamentos opostos do docente ou de algum discente ao qual o professor concorde com seu ponto de vista, a meu ver isso é uma construção do conhecimento e não caracteriza uma desconstrução do saber e do conhecimento adquirido até o dia da apresentação. Isso, já seria o suficiente para o discente ser prejudicado [...] P6.

Analisando as falas dos participantes, vê-se que dos seis participantes, uns citam a si mesmo como exemplo, o que sugere uma reflexão, pois este fato pode gerar evasão no meio acadêmico, quando o aluno se sente prejudicado pelo processo avaliativo e não esclarece os fatos com os professores. Sabendo que as pessoas entram nas instituições de ensino para aprender, como também serem orientados pelos professores, faz-se necessário uma constante autoavaliação por parte dos professores também, no sentido de sempre focalizar na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, conseqüentemente, de suas práticas avaliativas.

f) Relação entre Zelo na elaboração e aplicação de processo avaliativo e Promoção de emancipação discente

A afirmativa “6. Existe uma preocupação, no curso de Pedagogia, de elaborar e aplicar um processo de avaliação da aprendizagem que promova a emancipação discente.” teve como resultado: discordo totalmente (2,5%); discordo parcialmente (15,2%); indiferente (5,1%); concordo parcialmente (54,4%) e concordo totalmente (22,8%). Vê-se que 77,2%

(61 alunos) dos entrevistados concordam com a afirmativa. Esses dados nos fazem entender que existe uma preocupação no curso de Pedagogia de elaborar e aplicar um processo de avaliação da aprendizagem que promova a emancipação discente, até mesmo para saber as sugestões e/ou erros que possam melhorar, como também os acertos que cercam o curso de pedagogia. (PEREIRA E CARVALHO, 2017, p. 43). As falas dos respondentes foram:

Essas preocupações cabem aos professores, uma vez que são eles quem determinam suas formas de avaliar. O curso em si fornece algumas formas de auto avaliação e de avaliação do próprio curso, mas desconheço uma preocupação a este nível proposto.(P1); Sim. A maioria dos professores buscam avaliar o aluno de maneira que venham a enaltecer as suas habilidades e contribuir com o processo de reflexão da aprendizagem. Nesse sentido promovendo a emancipação discente.(P2); Acho que não só no Curso de Pedagogia mais na UFPI como um todo, há uma preocupação para que o aluno produza muito. A instituição foca muito na figura do aluno pesquisador. Acho que isso seja uma forma de emancipação. (P3); Acho que não, geralmente eram bem fechadas as avaliações, como já mencionei (prova escrita, seminário, relatório ou artigo), eram poucos professores que instigavam nas suas avaliações o pensar, o produzir algo criativo. (P4); Teoricamente existe tudo. A avaliação da aprendizagem serve não somente para avaliar o nível de conhecimento dos alunos, mas também para avaliar a prática do professor, que é o responsável pela organização processo de ensinar, e para ressignificar essa prática, caso os resultados não estejam sendo satisfatórios. (P5); Nunca ouvi falar e cada professor tem seu estilo, dificultando assim, uma padronização para essa emancipação acredito que seja uma utopia conhecendo essa instituição da forma que conheço.(P6)

Analisando estas falas, os mesmos veem que essa preocupação no curso de Pedagogia, de elaborar e aplicar um

processo de avaliação da aprendizagem cabe mais ao professor. Alguns relatam desconhecer essa preocupação ou não comentam que há pela parte da instituição.

g) **Relação entre Erro dos alunos e Retomada de planejamento da ação pedagógica**

Sobre “7. Os erros cometidos pelos alunos nas avaliações da aprendizagem, aplicadas no curso de Pedagogia, são utilizados pelos professores como retomada de planejamento da ação pedagógica.”, obteve-se como resultado: discordo totalmente (22,8%); discordo parcialmente (26,6%); indiferente (10,1%); concordo parcialmente (32,9%) e concordo totalmente (7,6%). Diante dos dados, mesmo que os percentuais estejam em níveis parecidos, em que 49,4% (39 alunos) dos entrevistados discordam e 40,5% (32 alunos) concordam com a afirmativa, infere-se que boa parte dos entrevistados discordam que os erros cometidos pelos alunos nas avaliações da aprendizagem sejam utilizados pelos professores como retomada de planejamento da ação pedagógica. Isso os insere em um contexto mais tradicional, mais classificado como cultura de exame, menos emancipatório, pois deveriam utilizar o erro dos alunos para melhorar a qualidade da sua ação pedagógica e a favor da regulação da aprendizagem pelo próprio aluno. (PEREIRA E CARVALHO, 2017, p. 45). Sob o olhar qualitativo, temos que:

Muitos professores reavaliam, tiram dúvidas e re-pensam outro método.(P1); Sim. A maioria dos professores aplicavam, inclusive, uma avaliação sobre sua atuação docente, com o intuito de refletir sobre sua prática. (P2); Acho que não. O máximo que já presenciei foi o professor perguntar e/ou combinar com os alunos qual a melhor maneira para estes serem avaliados. [...] (P3); Acho que isso deve variar de professor para professor, ainda mais pelo fato que alguns ainda tem uma visão muito tradicional do ensi-

no, [...].(P4); Deveriam ser, mas o que vemos durante o curso é uma repetição de erros no que se referem a avaliação. Muitos professores parecem “engessados” e atrelados às técnicas tradicionais que apenas atribuem notas e não avaliam se aluno está de fato assimilando o que está sendo apresentado. (P5); Em alguns casos acredito que sim, mas depende totalmente do docente [...] (P6)

Analisando as falas dos participantes, inferimos que alguns fazem planejamento da sua ação pedagógica de acordo com os erros cometidos pelos alunos nas avaliações da aprendizagem, aplicadas no curso de Pedagogia, mas essa avaliação é feita no final com perguntas do tipo: se gostou da disciplina, alguma sugestão e a avaliação das suas práticas no semestre que passaram juntos, sendo casos raros.

O olhar discente sobre a avaliação da aprendizagem do curso de Pedagogia/UFPI

Nesta seção, são apresentados os resultados das entrevistas de acordo com o roteiro previsto para conceituação, classificação e sugestão de melhoria ao curso, realizando uma análise, a partir destas categorias idealizadas para a pesquisa.

a) Conceito de avaliação da aprendizagem

Inicialmente, perguntou-se aos entrevistados “O que é avaliação da aprendizagem para você?”. A intenção era saber, se dentro da visão conceitual deles, não estariam equivocados sobre a avaliação da aprendizagem, pois se soubessem bem, estariam mais aptos a compreender, promover estratégias e soluções para as problemáticas nessa área, dentro da universidade investigada, de onde fazem parte. Ademais, compreendendo melhor, poderiam se colocar de uma maneira mais crítica e reflexiva avaliando seus professores. (PEREIRA; CARVALHO, 2017)

Nesse contexto, os participantes apontaram um conceito mais voltado para “processo”, com previsão de instrumentos avaliativos diversificados, como ato necessário ao desenvolvimento de uma ação pedagógica que se reorienta, uma auto regulação tanto do aluno quanto do professor. Viu-se isso em falas como

Avaliação da aprendizagem compreende avaliar antes, durante e depois do processo de ensino aprendizagem. [...] nesse processo os instrumentos de avaliação devem ser diversificados atendendo a necessidade de cada aluno. (P1); [...] levantamento da construção do conhecimento do aluno que também serve para reflexão do professor sobre o seu trabalho docente. (P2); Essa avaliação serve também para o professor avaliar o próprio desempenho e os seus métodos de ensino. (P3); Avaliação da aprendizagem é primeiramente um processo, por meio deste processo o professor identifica o desempenho do aluno ao longo do conteúdo abordado, consegue perceber o que o aluno já sabia no início do processo, as dificuldades no decorrer deste, e o que o aluno conseguiu aprender no final. (P4); [...] reconhecendo as diferenças na necessidade de aprender de cada um, procurando ajudá-los a sanar essas dificuldades que apareçam, para que assim possam avançar na aprendizagem. (P5); É a utilização de métodos, instrumentos e técnicas variadas que permitem aos professores avaliar e medir o grau de conhecimento adquirido pelos alunos [...] (P6) atestam um conhecimento satisfatório de avaliação.

Infere-se, por fim, que dentro da visão conceitual, estão compreendendo sobre o tema proposto e eles têm como participar, construindo ativamente a pesquisa.

b) Classificação discente da avaliação da aprendizagem da Pedagogia/IES.

A pesquisa indagou aos participantes, “De forma geral, como você classifica a avaliação da aprendizagem do curso

de Pedagogia da UFPI?”. Trechos como estes dão a dimensão desse olhar discente:

A avaliação da aprendizagem ocorre em diversas formas durante todo o curso. (P1); Razoavelmente boa. No entanto, quanto mais os professores buscarem se planejar e diversificar será melhor para os alunos demonstrarem seus conhecimentos que estão sendo construídos. (P2); Há de tudo um pouco, desde aqueles bem tradicionais àqueles bastante inovadores. Já tive alguns professores bem flexíveis, embora exigentes na forma de avaliar, inclusive mais de um que não houve a utilização de notas para avaliar a turma. A avaliação de aprendizagem do Curso de Pedagogia é bem diversificada e no geral, positiva. (P3); Classifico como mediada [...] (P4); Temos professores com um olhar mais voltado para o novo, para as novas concepções, que buscam explorar todas as potencialidades que os alunos possam oferecer. (P5); Apesar de todos os problemas que essa instituição e seu sistema capenga impõem para os discentes, ainda é válido tendo em vista que é a instituição de maior peso curricular na vida de graduando. [...] (P6)

De forma geral, existe uma classificação positiva dos entrevistados em relação aos professores e com a própria instituição, sobretudo, imputando à diversificação no processo avaliativo executada neste referido curso, no entanto ainda existem queixas que caracterizam cultura de exame. (PEREIRA E CARVALHO, 2017, p. 47 e 48)

c) Sugestões de melhorias para a avaliação da aprendizagem da Pedagogia/IES.

A pesquisa indagou aos participantes sobre sugestões de melhorias para a avaliação da aprendizagem desenvolvida no curso de Pedagogia desta Instituição de Ensino Superior. Alguns excertos apontam:

[...] melhorar as abordagens dos professores, não todos, existe ainda professores tradicionais demais a

ponto de não se importarem com os conhecimentos dos alunos, isso prejudica na hora de ser avaliado. (P1); [...]que ocorram mais avaliações que relacionem a teoria com a prática e que proporcionem aos alunos vivenciarem os demais campos que o Pedagogo atua. (P2); O que poderia melhorar bastante seria que cada professor diversificasse os instrumentos avaliativos [...] (P3); A sugestão é uma mais profunda reflexão dos instrumentos que estão sendo mais utilizados, avaliar a avaliação, realizar mesmo uma avaliação processual, professores se encontrarem para trocar experiências sobre as turmas, sobre como tem trabalhado, desta forma um ajudando a enriquecer a prática e a avaliação do colega através de bons exemplos. (P4); [...]se colocar em prática tudo que se aprende é na própria instituição, por que os professores devem ser espelhos para seus alunos, [...] agir de acordo com sua própria fala. (P5); [...] a sugestão é que regulem as atividades para que não estejamos atados ao (IRA) Índice de Rendimento Acadêmico, [...], para melhorar a avaliação só uma completa reestruturação de caráter humano afinal quem é pago para educar tem o dever de ser exemplo! (P6).

Analisando as falas acima, infere-se que as sugestões advogam por mudanças nas práticas educativas de forma geral, incluindo aspectos da prática pedagógica e docente, que devem ser postas a favor de uma melhoria do processo de ensino e aprendizagem, que priorize o desenvolvimento humano dos alunos. Ressaltam ainda que a avaliação deve ser cuidada para não ficar voltada à cultura de exame e ao tradicionalismo, que aconteçam formações continuadas também para professores, voltadas especificamente na área de avaliação, principalmente para os mais antigos. Assim, mesmo com muitos anos de exercício docente, talvez não tenham tido uma disciplina de avaliação, onde nessas reuniões, haveriam trocas de experiências e reflexões de suas atitudes em relação aos discentes.

Considerações finais

Os resultados aqui apresentados – diante de um olhar sintético do contexto de uma abordagem qualiquantitativa – demonstrou que há presença da cultura de avaliação, embora não, na sua totalidade. Diante dos pressupostos teóricos que fundamentam um viés mais emancipatório da utilização da avaliação, foi aqui vista através de alguns procedimentos na postura docente, quanto nas práticas pedagógicas, sobretudo avaliativas. A instituição não deixou de ter seu mérito ressaltado, pois foi destacado o esforço na elaboração e aplicação de um processo de avaliação da aprendizagem que promove a emancipação discente, mesmo que alguns professores ainda estejam em um contexto de tradicionalismo e cultura de exame.

Por fim, compreende-se que o problema da pesquisa e seus objetivos foram bem explorados, no entanto, este espaço para fazê-lo, exige superficialização nas discussões, de modo que esse estudo não se esgota aqui, por apresentar um leque de possibilidades de aprofundamento em reflexões necessárias e pertinentes, não só ao curso de pedagogia desta IES, mas como outros, sobremaneira os de licenciatura.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

CARVALHO, Wirla Risany Lima. **Da alvorada ao ocaso**: estudo de caso sobre a avaliação da aprendizagem em cursos de pedagogia diurno e noturno em uma instituição de Ensino Superior da rede pública. 2012. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2012.

CARVALHO, Wirla Risany Lima. **Tessituras da formação em avaliação educacional**: os desafios à cultura de avaliação e a busca por uma educação crítico-reflexiva. 2016. 280f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2016.

DEPRESBÍTERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso...**: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e Avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem** componente do ato pedagógico. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, Bruna Cristina Lima Pereira; CARVALHO, Wirla Risany Lima. **Práticas avaliativas no curso de pedagogia da Ufpi**: perspectivas discentes de uma via de cultura de avaliação. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia. Teresina: UFPI, 2017. 55p.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 183p.

Sobre os organizadores

Iasmin da Costa Marinho – Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Assistente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Membro do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA/UECE). Coordenou o Projeto de Extensão UERN vai à escola de 2018 a 2020. Atualmente é professora colaboradora do referido projeto. Pesquisa nas áreas de Política e Gestão Educacional e Escolar, Desigualdade Educacional e Território. E-mail: iasmincosta@uern.br



Emanuela Rútila Monteiro Chaves – Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade (GEPEES). Coordenadora do Projeto de Extensão UERN vai à Escola. E-mail: emanuelarutila@uern.br



Anderson Gonçalves Costa – Doutorando em Educação (PPGedu-UFPE). Mestre em Educação (PPGE-UECE). Integra o Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA-UECE). Bolsista da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE). E-mail: andersongoncalvescosta0@gmail.com



Maria Eduarda de Oliveira Bezerra Medeiros – Graduada no curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Participou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Atuou como monitora bolsista do Programa Institucional de Monitoria (PIM). Foi bolsista voluntária do Projeto de Extensão UERN vai à Escola. Vinculada ao grupo de pesquisa interinstitucional (IFCE-CE/UERN-RN) Formação de Professores, Política Educacional e Desigualdade Social (FORPED), na linha de pesquisa Política Educacional e Desigualdade Social. Integrou também o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) Gestão Escolar em contextos de pobreza: estudo em escolas públicas de Mossoró/RN. Atualmente é bolsista da Fundação Getúlio Vargas (FGV/RJ) no âmbito do Projeto Estados Eficazes na Gestão da Aprendizagem. E-mail: mariaeduardadeoliveirabm@gmail.com



Sobre os autores

Adriano Lucena de Gois – Pedagogo pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN; Mestre em Cognição, Tecnologias e Instituições pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido- UFERSA; Especialista em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte- IFRN; Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Venda Nova do Imigrante- FAVENI; Especialista em Educação Especial pela FAVENI, Professor auxiliar da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Professor Orientador de TCC do IFNMG, Professor no curso de Especialização em Mídias na Educação DEAD UERN.

Alana Laís de Araújo Almeida Silva – Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. Membro do grupo de pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE/UFAL/CNPq).

Ana Paula de Freitas – Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Bolsista do programa Residência Pedagógica (RESPED). Bolsista voluntária no Projeto de Extensão UERN vai à Escola. Vinculada ao grupo de pesquisa Formação de Professores, Política Educacional e Desigualdade Social (FORPED). Integra o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

Anderson Gonçalves Costa – Doutorando em Educação (PPGEdu-UFPE). Mestre em Educação (PPGE-UECE). Integra o Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA-UECE). Bolsista da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE). Seus interesses de pesquisa são: *accountability* e regulação educacional; sistemas de avaliação e federalismo e educação.

Brena Samyly Sampaio de Paula – Graduada em Pedagogia e Mestranda em Educação, ambos cursados na Universidade Federal do Ceará – UFC, Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará -UECE. Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Integra o Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Política Educacional e Desigualdade Social (FORPED).

Bruna Cristina Lima Pereira – Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialização em Libras com Docência do Ensino Superior. Pesquisa sobre dislexia, tradução em Libras e práticas avaliativas.

Bruna Moraes da Silva – Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Cam-

pus de Alegre. Bolsista de iniciação à docência do Programa Residência Pedagógica, exercendo regência de sala de aula e intervenção pedagógica. E desenvolve trabalhos na área da educação, com enfoque no ensino-aprendizagem dos alunos.

Caio dos Santos Mendonça Bastos – Técnico em Meio Ambiente pela Escola Municipal Politécnica Antônio Luiz Pedrosa, Araruama – RJ (2016). Graduando do último período de Ciências Biológicas Licenciatura pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Campus de Alegre. Desenvolve trabalhos em educação ambiental, metodologias de ensino em educação especial e produz materiais didáticos e lúdicos para o ensino de Ciências e Biologia da educação básica.

Celiane Oliveira dos Santos – Pedagoga. Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva – Professora da Educação Básica. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo e Ensino (GEPCE). Professora colaboradora do Projeto de Extensão UERN Vai à Escola. Seus interesses de pesquisa são: avaliação da educação; políticas curriculares e formação de professores.

Deceles Ingrid de Carvalho Oliveira – Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Foi bolsista voluntária do Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PRALEE). Seus interesses de pesquisa são: Alfabetização e letramento e práticas pedagógicas.

Elisandra Cantanhede Ribeiro – Licenciada em Estudos Africanos e Afros-brasileiros pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Mestranda do Programa de Pós-graduação em História e Conexões Atlânticas: culturas e poderes (UFMA); Integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão sobre a África e o Sul Global – NEÁFRICA – UEMA/UFMA. Desenvolve pesquisas sobre políticas públicas de saúde para população negra e direitos territoriais.

Emanuela Carla Medeiros de Queiros – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Professora Assistente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Membro do Grupo de Pesquisa e Planejamento do Processo de Ensino e Aprendizagem – GEPPE/UERN.

Emanuela Rútila Monteiro Chaves – Professora adjunta do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutora em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Pesquisadora colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/ UECE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado Educação e Sociedade (GEPEES/UERN/CNPq). Coordenadora do Projeto de extensão UERN vai à escola: formação e resistência coletiva.

Erick Rodrigues da Rocha – Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. Membro do grupo de pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE/UFAL/CNPq).

Euricélia Kélvia Rocha Querino – Licenciada em Pedagogia pela FAFIDAM/UECE.

Evilane Araújo do Nascimento – Graduanda em Letras Português/Inglês pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará Campus Tianguá. Em 2017 Atuou como monitora bolsista na disciplina de Língua Inglesa I. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Atuou na organização de eventos acadêmicos no curso de Letras do IFCE Tianguá. Atualmente pesquisa a formação de mulheres docentes a partir da trajetória de formação e da perspectiva de gênero.

Fádyla Késsia Rocha de Araújo Alves – Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2009), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012) e doutorado em educação pela mesma universidade (2017), atuando principalmente nos seguintes temas: valorização docente, Fundeb, piso salarial, gestão escolar e gestão democrática. Atualmente é professora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa).

Francisco Diogo Feitoza da Silva – Graduado em Licenciatura em Computação e Informática (Ufersa/Angicos).

Francisco Edvaldo Melo Antunes – Licenciado em Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e Pós-graduado em Metodologia do Ensino de Matemática e Física da Faculdade Única. Tem experiência com manutenção e operação de telescópios. Atuou como Diretor de Divulgação Científica do Clube de Astronomia da Serra da Ibiapaba (CASI). Atualmente trabalha na Associação do Cursinho de Educação Popular (ACEP).

Francy Sousa Rabelo – Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2014), Especialização em Metodologia do Ensino Superior (2004) e graduação em Pedagogia (2003), ambas pela Universidade Federal do Maranhão. Foi Professora Substituta na UFMA no período de 2007 e início de 2008. Atualmente é Professora do Quadro Efetivo (desde 2008) na Universidade Federal do Maranhão, atuando principalmente nos seguintes temas: Pesquisa Educacional, Pedagogia Hospitalar, Formação de Professores, Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado. Ministra as disciplinas: Pesquisa Educacional e Estágio Supervisionado em Educação Infantil. Coordena o Projeto de Extensão Estudante, uma ação Saudável: construindo uma Pedagogia Hospitalar (UFMA) que acontece no Hospital Universitário Materno Infantil. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita como processo dialógico – GLEPDIAL/UFMA e o Grupo de Pesquisa, Docência no Ensino Superior e na Educação Básica – GDESB/PPGE/UECE.

Givanildo da Silva – Doutor em Educação. Professor do Centro de Educação e Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Alagoas, campus A. C. Simões, Maceió-Alagoas. Membro do grupo de pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE/UFAL/CNPq).

Iasmin da Costa Marinho – Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Assistente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Membro do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA/UECE). Coordenou o Projeto de Extensão UERN vai à escola de 2018 a 2020. Atualmente é professora colaboradora do referido projeto.

Ivonaldo Leite – Doutor pela Universidade do Porto/Portugal e Pós-doutorado em Sociologia pela Universidad de la República/Montevidéu; Professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), atuando no Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAEE) e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Além do Brasil, tem desenvolvido atividades acadêmicas em outros países latino-americanos e europeus, realizando incursões em áreas como Sociologia da Educação, Sociologia do Desvio, Educação e Vulnerabilidade Social, Educação e Saúde, Educação Popular, Educação Ambiental, Políticas Públicas, etc.

Janaina Gomes Lodi – Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento pelo Instituto Brasileiro de Formação de Educadores (IBFE). Professora da Educação Básica I na Prefeitura Municipal de Jundiá.

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos – Pós-doutora em Belas Artes pela Universidade do Porto – Portugal. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta do Instituto de Humanidades (IH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), atuando nos cursos de Pedagogia, Bacharelado em Humanidades e Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade (EDUCAS/UNILAB).

Jessica Maria da Silva – Bacharel em comunicação social pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Discente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN/Campus Central. Bolsista do Projeto de extensão “UERN vai à escola”.

Joana Darc Rodrigues de Medeiros – Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Foi bolsista voluntária no Projeto de Extensão UERN vai à Escola: formação e resistência coletiva. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) com a pesquisa intitulada: “Literatura na Formação Inicial do Pedagogo”.

Jociene Araujo de Lima – Graduada em Pedagogia pela Universidade do Rio Grande do Norte (UERN). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado Educação e Sociedade (GESPEES/UERN/CNPq). Foi bolsista voluntária no Projeto UERN vai à Escola: formação e resistência coletiva. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

José Erimar dos Santos – Doutor em Geografia e Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas (DCH), do Centro do Ciências Sociais Aplicadas e Humanas (CCSAH) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório das Desigualdades Socioespaciais, Dinâmicas Territoriais e Usos do Território no Semiárido Brasileiro.

Josefa Jackline Rabelo – Professora Titular na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC) nos cursos de Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Mestre e Doutora em Educação pela UFC. Pós-Doutora pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHSS) de Paris. Coordena o Projeto de Pesquisa intitulado Educação e formação humana em Antonio Gramsci: um estudo a partir dos Cadernos do Cárcere (1929-1935). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Interinstitucional Trabalho, Ontologia, Formação

e Emancipação Humana – EMANCIPA dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFC e da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Josiene Alves dos Santos – Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFNMG).

Juana Terumi Herculano Tatsukawa – Discente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN/Campus Central. Bolsista do Programa Institucional Residência Pedagógica (RESPED). Bolsista voluntária do Projeto de extensão “UERN vai à escola”. Membro da Comissão de Comunicação da Faculdade de Educação (COMFE). Membro do Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPED) e 2º Coordenadora Geral do Diretório Central das e dos Estudantes.

Karla Christiane de Góis Lira – Formada pela Universidade do Estado do Rio Grande do norte (UERN). Graduada em Pedagogia (2016); Mestre em Educação (2019); Especialista em formação pela Faculdade de Minas (FACUMINAS) em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar; Docência no Ensino Superior e Neuropsicologia. Professora contratada da (UERN) e Coordenadora da Secretaria Municipal de Educação do Município de Felipe Guerra – RN. Membro do Projeto de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular (LEFREIRE); integrante do Grupo de Estudos Educação e Linguagem (GEPOL); Professor colaborador do Projeto de Extensão UERN vai à escola: formação e resistência coletiva. Tem experiência na área de formação de professores, educação popular e formação de leitores.

Larissa Guilhermina Campos Cardozo – Técnica em Tecnologia da informação pelo Instituto Federal Fluminense Campus Bom Jesus do Itabapoana (2016). Graduada do penúltimo período de Ciências Biológicas Licenciatura pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Campus de Alegre. Desenvolve trabalhos em educação ambiental, metodologias de ensino em educação especial e produz materiais didáticos e lúdicos para o ensino de Ciências e Biologia da educação básica.

Livia Cristina Cortez Lula de Medeiros – Formada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É graduada em Pedagogia (2006); especialista em Psicopedagogia (2008), Mestre (2012) e Doutora (2020) em Educação. É pedagoga do Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Tem experiência na área de Educação com ênfase em Literatura. Pesquisa, principalmente, os seguintes temas: leitura, teoria literária, prática educativa, violência na escola e *bullying*.

Luana de Kassia Oliveira da Silva – Pedagoga pela Universidade Federal do Maranhão, professora e Assistente Pedagógica da Educação Básica na rede municipal de ensino de São Luis/MA.

Luciana Aparecida Botacim – Graduada em Ciências Biológicas pela UFES (2020) e atualmente é Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Genética e Melhoramento pela mesma instituição. Participa como colaboradora no projeto vinculado ao Incaper/ Domingos Martins-ES: Avaliação Econômica e Socioambiental das Tecnologias Recomendadas para Produção de Cafês Especiais no Espírito Santo sob coordenação de Rogerio Carvalho Guarconi.

Luciane Muniz Ribeiro Barbosa – Doutorado e Mestrado em Educação e graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da USP. Atualmente é professora da Faculdade de Educação da UNICAMP, no Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais (DEPASE) e pesquisadora do Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional (LaPPlanE).

Lucivando Ribeiro Martins – Mestre em educação e Pedagogo pela Universidade Federal do Piauí. Membro do Observatório das Juventudes e Violências nas Escolas, do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Cidadania – NEPEGECI (UFPI) e do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Gênero, Idade e Família – NEGIF (UFC). Coordenador do E-resistência – Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, História, Formação e Diferenças na Educação da Universidade Estadual do Piauí, Campus Posidônio Queiroz (Oeiras – PI).

Luís Távora Furtado Ribeiro – Mestre em Educação e Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) com Pós-doutorado pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS/Paris-França). Professor Titular da Universidade Federal do Ceará dos Curso de Graduação (Licenciatura em Pedagogia) e Pós-Graduação em Educação da UFC. Professor Colaborador do Mestrado Intercampi em Educação em Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Líder do Grupo de Pesquisas em Formação Docente, História e Política Educacional (GP-FOHPE), cadastrado no Diretório de Pesquisa do CNPq. Coordena o Projeto de Pesquisa intitulado Aspectos históricos e atuais sobre as políticas públicas de formação docente no Brasil na UFC.

Manoel Augusto Polastreli Barbosa – Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) – UFES (Campus Alegre). Gestor Escolar EMEF “Santa Luzia” – Conceição do Castelo/ES. Professor Orientador de TCC do Curso de Especialização Lato Sensu “Ciência é 10”

(UFES). Coordenador de Professores Mediadores do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (DocentEPT) – (IFES).

Manoel Messias Soares Germano Júnior – Bacharel em Biblioteconomia e licenciando em Pedagogia, ambos pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista de Iniciação Científica (UFC/CNPq) no projeto Educação e Formação Humana em Antônio Gramsci: um estudo a partir dos Cadernos Do Cárcere (1929-1935).

Marcio Bernardino Sirino – Professor da Universidade Castelo Branco (UCB) e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed/UERJ). Atuou como Professor Orientador de TCC do Instituto Federal Norte de Minas Gerais (IFNMG), polo Turmalina/MG.

Maria Aparecida Guedes Monção – Doutora em Educação pela FEUSP. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Desenvolve pesquisas relacionadas aos temas: Política Públicas em Educação Infantil, Gestão Escolar e Formação de Professores. Integra os grupos de Pesquisa Lapplane e GPPES na Unicamp.

Maria da Dores Mendes Segundo. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2005); Pós-doutora pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – (2014-2015); Professora Associado da Universidade Estadual do Ceará (UECE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da UECE; Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação de Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC); Líder do grupo de pesquisa Ontologia Marxiana e Educação e pesquisadora-colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO)/UECE. Editora da Revista Eletrônica Arma da Crítica (ISSN 19844735) Fortaleza/Ce. Coordenadora do Projeto de Iniciação Científica intitulado: A Pobreza e o Financiamento da Educação no Contexto de Crise Estrutural do Capital.

Maria Eduarda de Oliveira Bezerra Medeiros – Graduada no curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Participou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Atuou como monitora bolsista do Programa Institucional de Monitoria (PIM). Foi bolsista voluntária do Projeto de Extensão UERN vai à Escola. Vinculada ao grupo de pesquisa interinstitucional (IFCE-CE/UERN-RN) Formação de Professores, Política Educacional e Desigualdade Social (FORPED), na linha de

pesquisa Política Educacional e Desigualdade Social. Integrou também o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) Gestão Escolar em contextos de pobreza: estudo em escolas públicas de Mossoró/RN. Atualmente é bolsista da Fundação Getúlio Vargas (FGV/RJ) no âmbito do Projeto Estados Eficazes na Gestão da Aprendizagem.

Maria Eduarda Rosa da Silva – Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), bolsista de Iniciação Científica FUNCAP do Projeto de Pesquisa intitulado Aspectos históricos e atuais sobre as políticas públicas de formação docente no Brasil na UFC. Membro do Grupo de Pesquisas em Formação Docente, História e Política Educacional.

Maria Itayane Alves dos Santos – Graduada do curso de pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da UERN – Campus Central. Membro do Projeto de Extensão UERN vai à escola. Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET). Bolsista voluntária do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), intitulado: Gestão Escolar em contextos de pobreza: Estudos em escolas públicas de Mossoró (RN).

Matteus Vinicius Gomes Luz – Possui graduação em Pedagogia (UERN), pós-graduando em mídias da Educação – UAB/UERN, atualmente é gestor do Núcleo Municipal de Educação Rural Cornélio Barbalho de Carvalho. Membro do projeto de extensão UERN vai à escola. Durante a graduação foi bolsista do Programa de Iniciação à Docência – PIBID, atuou como estagiário no Projeto Social SESC Cidadão e foi monitor das disciplinas: Didática (2017) Literatura e Infância (2019).

Monalu Albuquerque Dias – Graduada do 8º período do curso de pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central, bolsista do Projeto de Extensão UERN vai à escola: formação e resistência coletiva, membro da gestão do Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPED).

Narla Laurinda chaves de Aquino – Graduada em Pedagogia pela UERN, Pós Graduada em Gestão e Docência e Psicopedagogia, pela FAVENI. Já atuou como professora e coordenadora da Educação Infantil do Município de Pau Dos Ferros/RN. Atualmente, atua como Estagiária no Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas escolas BALE/UERN. Participa do Programa Residência Pedagógica enquanto Bolsista no subprojeto alfabetização, do CAPF/UERN. Faz parte dos projetos de extensão, MOBILIZAÇÃO, UERN vai a escola, Observatório do SIMAIS, Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas e dos Projetos de Pesquisa, GEEPE e FORMEPE.

Nivia Maria Gadelha Alcântara – Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista de Iniciação Científica (UFC/FUNCAP) no projeto Educação e Formação Humana em Antônio Gramsci: um estudo a partir dos Cadernos Do Cárcere (1929 1935).

Paulo Vitor Cotegipe Celestrino – graduado em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

Poliana Aparecida da Silva – Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pelo IFNMG.

Priscila Talita da Silva Santos Lopes – Graduada em Marketing pela Universidade Potiguar (2012). Atualmente é graduanda do Curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e pós-graduanda em Docência no Ensino Superior na FAVENI. Membro do Projeto de Extensão UERN Vai à Escola. Atua como professora em colégio privado e com aulas de reforço.

Quelvin Sousa Silva – Graduando do 4º período do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central, Membro do Projeto de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular (LEFREIRE); membro do Grupo de Extensão Sobre Trilhas Formativas em Políticas Educacionais; integrante do Grupo de Estudos Educação e Linguagem (GEPTEL).

Raquel Rabelo Nunes. Graduanda do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPQ, do Projeto de Pesquisa intitulado: A pobreza e o financiamento da educação no contexto de crise estrutural do capital.

Roberto Leher – É professor titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atua no Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação da Faculdade de Educação da mesma instituição (COLEMARX). Professor colaborador da Escola Nacional Florestan Fernandes/SP e pesquisador do CNPq, Foi reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (julho de 2015 a julho de 2019).

Rosenverck Estrela Santos – Graduado em História e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Professor e coordenador da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros – UFMA. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (UFMA). Integra o Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Questão Social e Identidades – GEMS-QI/UFMA.

Samira Fontes Carneiro – Graduação em Pedagogia, Especialização e Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC/UERN. Especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido/UFERSA. Professora do Departamento de Educação/Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Membro do Grupo de pesquisa Educação e Subjetividade – GEPES/UERN. Professora formadora dos seguintes Projetos de Extensão: “UERN vai à escola: formação e resistência coletiva” e “Trilhas formativas em políticas educacionais”. Membro do Projeto de Ensino: “Ateliê de formação em literatura para a docência”.

Sandra Maria Gadelha de Carvalho – Professora do Curso de Pedagogia da FAFIDAM/UECE e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Coordena o Laboratório de Estudos da Educação do Campo (LECAMPO). Mestrado e Doutorado em Educação na UFC. Pós Doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS/Paris), sob a supervisão de Michael Löwy. Coordena Projetos de Extensão e pesquisa com e sobre Educação Popular e Movimentos Sociais.

Silvia Helena de Sa Leitao Morais Freire – Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Norte . Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Literatura e Gênero (UFRN) , Grupo de Pesquisa Educação, Sociedade e Tecnologia IFRN e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Memórias, (Auto) Biografias e Inclusão – GEPEMABI, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Atualmente , professora em caráter provisório na Faculdade de Educação /Campus Central/UERN.

Simone Leite da Silva Peixoto – Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2009), mestra em Educação pela UFRN (2012), e atualmente é Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN. Professora da rede municipal de Natal/RN e de Parnamirim/RN.

Taynná Danyelly Lemos de Oliveira – Graduanda do 8º período do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central. Membro do Projeto de Extensão UERN vai à escola: formação e resistência coletiva, bolsista do Projeto Residência Pedagógica (RESPED).

Thaís da Silva e Campos – Pedagoga pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais- CEAD/UAB.

Tiago Morais de Freitas – Bacharel em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e discente de Licenciatura plena em Pedagogia (UNILAB) Integrante do Gru-

pos de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividades (EDUCAS/UNILAB) e Práticas sociais e Processos Educativos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Valdilea Silva e Sousa – Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Campus Possidônio Queiroz. Membro do E-resistência – Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, História, Formação e Diferenças na Educação da Universidade Estadual do Piauí, Campus Possidônio Queiroz (Oeiras – PI).

Valéria Messalina da Silva Ferreira – Graduada do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Educação-FE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN.

Valmaria Lemos da Costa Santos – Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Assistente do Departamento de Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Subjetividade (GEPES), do Grupo de Pesquisa Formação, Currículo e Ensino (FORMACE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas: Observatório das Desigualdades Socioespaciais, Dinâmicas Territoriais e Usos do Território no Semiárido Brasileiro.

Vivian Rodrigues Lopes – Graduada em Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Ceará (UFC), bolsista de Iniciação Científica do CNPq do Projeto de Pesquisa intitulado Aspectos históricos e atuais sobre as políticas públicas de formação docente no Brasil na UFC. Membro do Grupo de Pesquisas em Formação Docente, História e Política Educacional.

Willana Nogueira Medeiros Galvão – Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Como pesquisadora desenvolveu pesquisas para o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Fundação BRAVA, Fundação Getúlio Vargas (FGV), Instituto Votorantim e Instituto Unibanco. Foi assessora pedagógica do PRONATEC/UECE (2017-2018), integrou a direção da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (2014-2016) e atuou como Tutora do Curso de Formação de Gestores no Maciço de Baturité (2014). Atualmente é Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) onde coordena o Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Política Educacional e Desigualdade Social (Forped). Integra ainda, o Grupo de Pesquisa Política Educacional, Ges-

tão e Aprendizagem (GPPEGA/ UECE). Pesquisa e escreve sobre política, planejamento, avaliação e gestão da educação, formação de professores e desigualdade social.

Wirla Risany Lima Carvalho – Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) do Centro de Ciências da Educação (CCE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutora e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC) na linha de Avaliação Educacional. Pesquisadora nos Grupos de Pesquisa: FORMAR (Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural – UFPI/PI) e GPAP (Grupo de Pesquisa em Avaliação da Aprendizagem – UFC/CE).

Yasmin Rabelo Aragão. Graduanda do Curso de Administração da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Bolsista de Iniciação Científica Fun-cap, do Projeto de Pesquisa intitulado: A Pobreza e o Financiamento da Educação no Contexto de Crise Estrutural do Capital.

Fotografia/Capa: *Sem Terrinha em Movimento* – Acampamento Cirilo de Oliveira, Mossoró/RN.

Autora: Professora Celiane Oliveira dos Santos (Faculdade de Educação/ UERN – Campus Central)

Abrimos os diálogos deste livro sentindo a potência das infâncias do campo. No caminhar com as crianças Sem Terrinha buscamos aprender sobre o brincar, sorrir, lutar e resistir! As crianças são pesquisadoras ativas, reinventam o cotidiano, lutam, evidenciam seus pontos de vista e deixam marcas inusitadas e expressivas dos seus desejos nos espaços por onde se movem. O movimento de descoberta, a produção de culturas infantis, os modos de participação das crianças nos inspiram e revelam um olhar sensível para o fazer pesquisa dos jovens pesquisadores. É nesse desacostumar das coisas que acenamos para a necessidade de mantermos viva a infância dentro de cada um de nós para construirmos um outro mundo possível.



AINPGP

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA



ISBN: 978-65-87527-06-6

