

PROCESSOS FORMATIVOS E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

COLEÇÃO

1

# Inferências

sobre a (e na) **graduação**

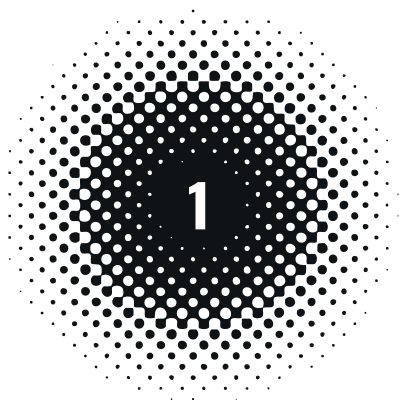
**Organizadores**

Alexandre Martins Joca

Daniel Valério Martins

Elzanir dos Santos

 EDIÇÕES  
AINPGP



# Inferências

sobre a (e na) **graduação**

**Organizadores**

Alexandre Martins Joca

Daniel Valério Martins

Elzanir dos Santos

## **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.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Ciclene Alves da Silva (UERN)  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Cristiane Maria Nepomuceno (UEPB)  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. 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/Espanha)  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Franselma Fernandes de Figueirêdo (UFERSA)  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. 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.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Kássia Mota de Sousa (UFCG)  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria da Paz Cavalcante (UERN)  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Eliete de Queiroz (UERN)  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Ivana de Oliveira Gomes e Silva (UFPA)  
Prof. Dr. Ivanildo Oliveira dos Santos (UERN)  
Prof. Dr. José Amiraldo Alves da Silva (UFCG)  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra (UERN)  
Prof. Me. Luís Filipe Rodrigues (US - Cabo Verde)  
Prof. Dr. Luís Tomás Domingos (Moçambique/UNILAB/Brasil)  
Prof. Dr. Marcelo Vieira Pustilnik (UFMS)  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria do Socorro Maia F. Barbosa (UERN)  
Prof. Dr. Miguel Henrique da Cunha Filho (UERN)  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Racquel Valério Martins (ABS-USAL/Espanha)  
Prof. Dr. Renato Alves Vieira de Melo (ABS-USAL/ Espanha)  
Prof. Dr. Rosalvo Nobre Carneiro (UERN)  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Sandra Meza Fernández (Universidade do Chile/Chile)  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão (UEPB)  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Simone Cabral Marinho dos Santos (UERN)

PROCESSOS FORMATIVOS E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

---

COLEÇÃO



# Inferências

sobre a (e na) graduação

Organizadores

Alexandre Martins Joca

Daniel Valério Martins

Elzanir dos Santos

 EDIÇÕES  
AINPGP

**Processos formativos e produção do conhecimento:  
inferências sobre a (e na) Graduação**

1ª Edição - Volume I

Organizadores: Alexandre Martins Joca, Daniel Valério Martins, Elzanir dos Santos

Capa e Arte: Hector Rocha Isaías

Projeto Gráfico: Daniel Valério Martins e Ruan Rocha Mesquita

Revisão Ortográfica: Rute Leite Medeiros e Luis Antonio Corchete Sánchez

Apresentação: Alexandre Martins Joca, Daniel Valério Martins e Elzanir dos Santos

Prefácio: Mara García Rodríguez

Posfácio: José María Hernández Diaz, Racquel Valério Martins e Pedro María Seguro Romero.

Associação Internacional de Pesquisa na Graduação - AINPGP  
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I43

Inferências sobre a (e na) graduação. 1.ed. / Organizadores: Alexandre Martins Joca, Daniel Valério Martins, Elzanir dos Santos. Cajazeiras/PB: Edições AINPGP, 2021. (Processos formativos e produção do conhecimento, v. 1).

Vários autores

ISBN: 978-65-87527-09-3

1. Educação. 2. Graduação. 3. Pedagogia. 4. Ensino. 5. Pesquisa I. Joca, Alexandre Martins. II. Martins, Daniel Valério. III. Santos, Elzanir. IV. Título.

CDD 37

Bibliotecária: Francismeiry Gomes de Oliveira CRB 15/869

Copyright © 2021 AINPGP e autores

## SUMÁRIO

Sumário.....	5
Apresentação .....	7
Alexandre Martins Joca	
Elzanir dos Santos	
Daniel Valério Martins	
Prefácio.....	13
Mara García Rodríguez	
Formação e conhecimento: a Educação como resistência ao obscurantismo .....	15
Alexandre Martins Joca	
Elzanir dos Santos	
Fazer(-se) pesquisador/a na graduação em Educação .....	39
Dorgival Gonçalves Fernandes	
Ensino e pesquisa na graduação em Pedagogia: questões para a desejada indissociabilidade .....	57
Alexandre Martins Joca	
A pesquisa em literatura nos TCCs do curso de Letras – Língua Portuguesa (UFCG - Campus de Cajazeiras) .....	73
Nelson Eliezer Ferreira Júnior	
Memórias de si: tecendo narrativas sobre vivências em Ensino, Pesquisa e Extensão na graduação .....	89
Willyan Ramon de Souza Pacheco	
Vir a ser pesquisadora: práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão e formação de pesquisadores/as no PET Economia Doméstica .....	107
Kamila Costa de Sousa	
Racismo e Educação: produção discente na formação inicial em Pedagogia .....	121
Daiane Pereira Soares	
Alexandre Martins Joca	
A evasão nos semestres iniciais da graduação: um estudo sobre a Universidade Federal do Cariri.....	141
Maria Tereza Escariolano Santos	
Ana Carmita Bezerra de Souza	

A Educação Infantil no curso de Pedagogia da UFPB: narrativas de um percurso formativo .....	157
Nádia Jane de Sousa	
Adriana Lessa Viana	
Yasmin Viegas	
Processo de reciclagem de resíduos sólidos domiciliares: uma proposta de projeto de Sistemas e Mídias Digitais da Universidade Federal do Ceará.....	173
Ruan Rocha Mesquita	
Luciana de Lima	
Felipe da Silva Magalhães	
Francisco Johnatan Tavares Cavalcante	
Montessori no <i>Instagram</i> : a que será que se destina? .....	185
Camila Pereira de Almeida	
Da cultura para universidade: HQ como proposta de sequência didática bilíngue/plurilingue para línguas de sinais indígenas .....	205
Maiza Antonio	
Ivan de Souza	
Denise Silva	
Kelly Priscilla Lóddo Cezar	
A reza dos Guarani Nãndeva e os seus impactos: aspectos observados em especial na Reserva Indígena Pirajuí.....	223
Geoni Morales	
Cássio Knapp	
Resistência Anacé: território e reconstrução na Reserva Indígena Taba dos Anacé, Caucaia-CE, Brasil.....	241
Rute Morais Souza	
Gerardo Pompeu Ribeiro Neto	
Alvar Diego Soares Fuschini	
Posfácio .....	261
José María Hernández Díaz	
Racquel Valério Martins	
Pedro María Seguro Romero	
Sobre os Organizadores .....	273

## APRESENTAÇÃO

### A COLEÇÃO PROCESSOS FORMATIVOS E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

A coleção “*Processos Formativos e Produção do Conhecimento*” é uma iniciativa voltada ao incentivo e à socialização do conhecimento científico produzido em Instituições do Ensino Superior (IES) brasileiras e estrangeiras. Tem como uma de suas premissas a intencionalidade basilar do fazer universitário, isto é, a produção do conhecimento, a qual envolve processos de reflexão, indagação, e a busca metódica por respostas a problemas que ajudem a humanidade a viver melhor.

Compreendemos, assim, que esses processos têm início na graduação e perpassam a tríade das ações universitárias, ou seja, ensino, pesquisa e extensão que devem ser separadas somente para resguardar e garantir suas especificidades, mas todas elas devem assumir o compromisso com a reflexão, a criticidade e o rigor.

Ancorados neste entendimento, percebemos, através da nossa atuação como docentes de instituições públicas de ensino superior que, apesar da importância do fomento à pesquisa na pós-graduação, se faz necessário reivindicarmos que a Universidade desenvolva políticas de incentivo, - incluindo aspectos de infraestrutura – igualmente, à pesquisa, à extensão e ao ensino, desde a graduação, possibilitando assim uma formação mais orgânica e com maior alcance social. Essa constitui a principal motivação para a organização desta coletânea.

Outro pressuposto que nos mobiliza é a democratização do saber científico e como base motivadora a premissa de que os conhecimentos elaborados sobre a sociedade e o mundo são fundamentais à condição



humana, como espécie que se diferencia das demais pela capacidade de transformar - via ação/reflexão/ação - a natureza e a vida.

Cientes da complexidade que envolve os processos de produção do conhecimento, optamos por dá ênfase, não somente aos pontos de chegada, mas, sobretudo, aos percursos empreendidos nas dinâmicas teórico/metodológicas que fazem da ciência um campo do saber racional, sistemático, humano. Apesar de sabedores dos ordenamentos da ciência moderna e de seus enquadramentos metodológicos, as categorias centrais “formação” e “conhecimento”, são entendidas pelo prisma do dinamismo científico, da pluralidade, da flexibilidade e da subjetividade que caracteriza o saber e a existência humana. Neste sentido, a historicidade nos ajuda a compreendê-los e a explicá-los por perspectivas racionais reconhecedoras de suas singularidades.

Portanto, não tratamos apenas de “formação” e de “conhecimento”, mas dos “processos” pelos quais a produção do saber científico é elaborada e reinventada em constante diálogos com os movimentos de (trans)formação, coletivos e individuais. Vale lembrar que, na perspectiva científica aqui adotada, individualidade e coletividade, objetividade e subjetividade, formação e conhecimento, podem e, certamente, estarão em constantes interações, pois permeiam os percursos, tanto de formação dos sujeitos quanto de produção do conhecimento científico.

Dessa maneira, os processos formativos que compõem esta coletânea versam sobre campos diversificados do saber e sobre múltiplos enfoques, que nos possibilitam o olhar plural sobre objetos de estudos também diversificados. Nossa intenção se distancia daquelas que tomam um direcionamento - temático, metodológico, teórico, epistemológico – único no sentido de fortalecer uma perspectiva determinada de saber e de procedimento de elaboração específico. Procuramos nos aproximar dos

campos reflexivos que questionam as fronteiras e as problematizam, no intuito de enxergar, nas complexas e diversificadas áreas da ciência, e nos seus fazeres, os elementos que as aproximam. Trata-se de romper com determinadas tensões que historicamente fragmenta(ram) percursos formativos e, conseqüentemente, fazeres e saberes.

É legítimo o reconhecimento de que a coleção tem um olhar direcionado ao campo da educação e dos processos pedagógicos, dado o histórico da formação dos seus idealizadores. No entanto, tanto “educação” quanto “pedagogia” estão ancoradas pela lógica do campo do saber que se faz transversal e interdisciplinar, ou seja, que perpassam por todas as áreas da produção do conhecimento e por quaisquer processos de formação.

Apresentados nossos pressupostos, queremos ressaltar a dinâmica metodológica a ser adotada. A cada volume, a coleção dá ênfase a um referencial que também se faz multifacetado. Uma estratégia de garantia do diverso nesta coleção está na intenção em reunir professores/as, pesquisadores/as, estudantes de diferentes instituições e regiões do país e fora dele. Outra, constitui-se em procurar estabelecer a interlocução entre pesquisadores/as em diferentes momentos de formação no saber-fazer investigativo. Dessa maneira, entendemos ser possível reunir o múltiplo e o uno, generalidades e particularidades.

Àquele(a)s que comungam das perspectivas, aqui anunciadas, fica o nosso convite a integrar-se a este projeto e a compor nossos processos formativos, e, simultaneamente, a nos permitir fazer parte dos seus, na produção de conhecimentos cada vez mais coletivos e plurais.

Este primeiro volume versa sobre um campo ainda caro na história da pesquisa científica brasileira: a formação de pesquisadores/as e a produção do conhecimento na graduação. A princípio, temos identificado uma lacuna nessa discussão, o que nos mobilizou a dedicar esforços em experiências

individuais e coletivas na universidade. *A priori*, nossa inquietação é motivada pelas experiências individuais, por nossas próprias experiências no acompanhamento da formação inicial de pesquisadores/as na graduação.

Conforme já mencionado, o Volume 1 – *INFERÊNCIAS SOBRE A (E NA) GRADUAÇÃO* – é composto por capítulos que poderíamos subdividir em dois grupos. O primeiro adota a pesquisa na graduação como objeto de estudo e reúne textos voltados a temáticas nesse campo. Aqui encontramos uma reflexão panorâmica sobre a ciência no atual contexto brasileiro, a partir de uma abordagem que problematiza a “informação” e “conhecimento” em tempos de negacionismo, estabelecendo um link com os desafios da formação de pesquisadores/as na graduação. Uma à análise de processos de “tornar-se pesquisador”, de maneira a focar na formação de pesquisadores/as na graduação. Uma experiência de articulação entre ensino e pesquisa problematiza a perspectiva da indissociabilidade dessa tríade, na graduação em educação. Um levantamento sobre as pesquisas em literatura nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) na área de letras ressalta a relevância dos TCC’s para a “autoafirmação como pesquisadores”, por parte dos/as graduandos/as. Encontramos, também, textos autobiográficos onde os/as autores/as discorrem sobre seus processos de formação como pesquisadores/as na graduação.

O segundo grupo de capítulos socializa conhecimentos produzidos na graduação. São resultados de pesquisa, de projetos de extensão, atividades discentes produzidas no âmbito do ensino na graduação. Cada capítulo aborda uma temática específica - racismo e educação, evasão na graduação, educação infantil, sistemas e mídias digitais, HQ, rezas em uma tribo Guarani – e socializa experiências científicas realizadas em lugares educativos distintos – escola, universidade, escola indígena; e o conjunto de textos que toma o espaço de produção do conhecimento - a graduação - como ponto de interseção. O volume se caracteriza pela diversidade de temáticas abordadas

## Processos formativos e produção do conhecimento

por um conjunto de professores/pesquisadores e estudantes/pesquisadores oriundos de diferentes IES.

A você, leitor/a, esperamos que os conhecimentos compartilhados nesta coleção, em especial, neste volume, contribuam de alguma maneira com seu processo formativo como pesquisador/a, mas, sobretudo, como alguém que está construindo seu caminho num caminhar que nunca se faz só. Boa leitura!

Os organizadores

Alexandre Martins Joca

Elzanir dos Santos

Daniel Valério Martins

## Inferências sobre a (e na) graduação

## PREFÁCIO

Si pensamos románticamente en cómo se genera el conocimiento humano, seguramente nos venga a la cabeza aquella persona hábil y apasionada que, cuando éramos niños o jóvenes nos enseñó y ayudó a centrar nuestra atención en un objeto de estudio de forma activa, con sensibilidad, respeto, creatividad; con la intención de que pudiéramos comprenderlo. Ocurre que, en ese momento clave de acogida de la nueva información, se crea una simbiosis motivacional entre el educador y el educando, y es entonces cuando podemos tener claro que ha habido interiorización cognitiva y transformación en el objeto de conocimiento.

El conocimiento tiene la intención de ser útil para alguien. La sociedad moderna nos exige mejorar la calidad educativa en un continuo giro que relaciona al individuo con la sociedad y todas las esferas en las que este se desarrolla. Para ello resulta vital considerar las teorías de conocimiento y la reflexión sobre conflictos, con el fin de lograr superar visiones unidireccionales y poder comprender la complejidad de las construcciones sociales, políticas y económicas que constituyen la historia de la humanidad. Es gracias a las ciencias de la educación y a su epistemología que nos damos cuenta de que, tanto desde el papel de colaborador como del aprendiz, producimos conocimiento en el momento en que compartimos, publicamos e investigamos, empapándonos de distintas fuentes de discernimientos con el fin de producir.

La producción del conocimiento que nos ocupa el presente número se fundamenta en lo heterogéneo, en el paso de la aplicación individual de aprendizaje a la construcción de estudios multidisciplinares vinculado a diversas redes de investigación y contextos sociales, partiendo de un trabajo comprometido con la sociedad del conocimiento, una actitud ética, ecológica, dinámica y profundamente democrática. Desde una visión artístico-

académica generamos conocimiento de forma colaborativa a través de la comunicación de historias, de sus protagonistas, sus intereses y sus problemáticas.

A lo largo de esta edición se recogen estudios de profesionales que aúnan el sentido tradicional de la docencia, transformándola en experiencias colectivas de aprendizaje, donde la producción del conocimiento es recíproca entre expertos, partícipes y colaboradores.

Aspectos relevantes sobre pedagogía, lengua y literatura, racismo, abandono estudiantil, educación infantil, educación rural, los procesos de reciclaje, Montessori y su competencia con las nuevas tecnologías y formas de aplicación, bilingüismo, la oración y su impacto, escolarización y empoderamiento de la mujer, experiencias indígenas, rurales, expresiones artísticas, en consonancia con la sociedad digital y los proyectos de sistemas, han sido analizados desde la esfera ontológica de la aplicación, describiendo conceptos que dependen de dominios y tareas específicas apoyados en la base de la responsabilidad social, pues ella impregna todo el proceso de producción de conocimiento.

En la presente revisión se recogen grandes trabajos compilatorios, en los cuales encontramos reflejada no solo la interpretación de los resultados y su difusión, sino también la sensibilidad, responsabilidad social y el compromiso que muestran sus autores por temas tan relevantes y necesarios en nuestra sociedad, investigados desde el afán y el cuidado por recuperar, transformar y dignificar el arte de la enseñanza buscando el soñado fin último de generar en nuestros alumnos el placer de la comprensión.

Mara García Rodríguez  
Universidad de Burgos - España

## FORMAÇÃO E CONHECIMENTO: A EDUCAÇÃO COMO RESISTÊNCIA AO OBSCURANTISMO

Alexandre Martins Joca<sup>1</sup>

Elzanir dos Santos<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

A elaboração deste artigo tem como cenário e motivação o desejo de contribuir com questões emergentes no contexto acadêmico, em especial, no campo do saber científico, dentre as quais destacamos *as ameaças e os riscos do negacionismo científico, os percursos e os desafios da formação de pesquisadores no campo da produção do saber científico na academia*. Questões estas que, no contexto brasileiro, têm se desdobrado em uma profusão de debates tanto em âmbito universitário quanto fora dele. Diante de tal quadro, busca-se aqui apresentar minimamente esse panorama, problematizando-o sob um olhar endógeno e ao mesmo tempo exógeno, de dentro e de fora da Universidade, lugar legítimo de onde nos apresentamos.

Para compreender as questões sugeridas fez-se necessário uma breve reflexão sobre os mecanismos de poder e as desigualdades sociais e educacionais que, por um lado, legitima(ram) os conhecimentos e, por outro, continuam a produzir uma política de pertencimento e/ou de negação cultural no Brasil, referendadas, essencialmente, por marcadores de classe e

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Adjunto da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Atualmente, é presidente da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora associada do Departamento de Metodologia da Educação da Universidade Federal da Paraíba e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo, Formação de professores e Narrativas (Auto) biográficas.



de etnia.

As questões, acerca da recente ascensão do fenômeno do negacionismo científico, nos atingem quando testemunhamos certas indagações, as quais invariavelmente se apresentam associadas a temáticas próprias da ciência, por exemplo, sobre a teoria da evolução de Charles Darwin e em defesa do criacionismo; ou a respeito da circunferência do planeta terra, sob a crença de que falam em nome da liberdade; ou ainda, as que solicitam o retorno de ditaduras etc. Ocasões que imediatamente nos levam a uma sensação de retorno à Idade Média, em face de tantas manifestações revisionistas e negacionistas acerca dos avanços promovidos pelo campo científico desde então. Dado isso, então, considerando-se a supremacia da ciência em seu papel de fornecer instrumentos para a explicação da realidade, qual(is) o(s) porquê(s) destas manifestações?

É, portanto, a própria ciência quem nos ajuda nessa compreensão, a partir dos seus diversos campos de estudo. No entanto, iremos nos manter dentro de uma perspectiva mais histórica e sociológica, pela qual destacamos alguns elementos, ou melhor, demarcações socioculturais, que dão indícios de como a sociedade brasileira foi se constituindo. Aqui, entendidas como um projeto intencional de sociedade, que fez do desconhecimento uma estratégia de (re)produção de desigualdades sociais diversas e da educação – com ênfase na escola –, enquanto ferramenta de perpetuação de injustiças, de dominação e poder (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

A segunda e não menos necessária questão diz respeito à problemática teórico-prática da relação cotidiana, na “era da informação”, com o saber científico, assim como à presença deste no cotidiano da população, às flagrantes (in)compreensões e suas consequências sociais, políticas, culturais, econômicas etc. Sendo assim, tomamos alguns fatos e questões contemporâneas como ilustração para refletir sobre como o saber científico

tem se tornado temática presente em debates empreendidos fora dos muros acadêmicos e, supostamente, longe dos olhares curiosos de pesquisadores e pesquisadoras, seja para rechaçá-lo, seja para ressaltá-lo.

O terceiro aspecto que consideramos pertinente abordar, também mediante um conjunto de problematizações, diz respeito às questões teórico-metodológicas sobre a formação de pesquisadores/as e sobre a produção do conhecimento na universidade, em especial, nos espaços/tempos da graduação em educação. Discussões estas que surgem não só de nossa experiência como docentes universitários, mas também da curiosidade, do olhar de pesquisador/a imerso/a na busca por compreender esse objeto de estudo e investigação.

Nesse sentido, temos discutido a pesquisa na graduação especificamente por meio dos seguintes eixos: a cultura acadêmica em torno do lugar da pesquisa e da figura do pesquisador; a formação de graduando(a)s-pesquisadore(a)s; a formação de professore(a)s-pesquisadore(a)s; os desafios curriculares para a pesquisa na graduação. Daí que, neste texto, traçaremos um panorama sobre esses campos, os quais, certamente, merecem futuros aprofundamentos.

## **2 O (DES)CONHECIMENTO COMO ESTRATÉGIA DE (RE)PRODUÇÃO DA (DES)IGUALDADE SOCIAL**

Por que, particularmente no contexto da pandemia da COVID-19, parece ter-se ampliado e intensificado o negacionismo científico? Por que tem emergido com tanta força o revisionismo? Seria puro irracionalismo ou insanidade? Entendemos que a difusão destas teses, por parte de terminados grupos de poder, tem como uma de suas explicações a motivação política. Mas, por que ganha força e expande-se com tanta eficácia entre a população, sobretudo aquela menos escolarizada?

A “sociedade da informação” e os desafios por ela impostos, a exemplo da exclusão de milhares de pessoas do alcance dos processos formativos de qualidade e da produção do conhecimento científico, não são frutos do acaso, tampouco estão ancorados sobre um campo de neutralidade sociocultural. Somente é possível compreender tais processos pela análise dos condicionantes da gênese da sociedade brasileira, isto é, dos mecanismos socioculturais empreendidos por centenas de anos no sentido determinista e de naturalização da atribuição, a alguns e a outros a negação, tanto do acesso ao saber científico quanto à informação sobre o mundo a sua volta. Discorreremos, aqui, sobre alguns destes elementos explicativos.

Ora, os marcadores sociais de constituição e sustentação da sociedade brasileira – como o colonialismo e a escravidão –, assim como a trajetória das políticas de acesso à educação no Brasil e, concomitantemente, dos sistemas de produção e divisão do trabalho, são campos que sinalizam um amplo projeto de sociedade respaldado em profundas desigualdades sociais e limitados acessos aos bens culturais e ao saber. Nele, o acesso e/ou negação ao conhecimento, ao saber e à informação teve e ainda tem classe social, etnia e gênero.

Tais desigualdades têm origem remotas. Patto (2007), referenciando estudos de Pires e Almeida (1889), analisa as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro e afirma que na época da Coroa,

a escola profissional era tida por intelectuais do Império como instituição perfeita para fechar a porta “às idéias de revolução e mudança de governo e dirigir as idéias [sic] do povo para as fontes do trabalho agrícola, industrial e comercial”; no preparo das elites, a educação para o trabalho seria recurso poderoso para distanciar os alunos de teorias e perigosas utopias. (PIRES; ALMEIDA, 1889 *apud* PATTO, 2007, p.247)

As estratégias, as motivações, os sujeitos envolvidos e os pactos que intencionam a perpetuação deste cenário de desigualdade educacional vão

sofrendo alterações ao longo da história do nosso país. Na República, por exemplo, segundo Sousa (2019) o que explica tal cenário é o escravismo:

Do escravismo nós herdamos o desprezo e o ódio covarde pelas classes populares que tornou impossível uma sociedade minimamente igualitária como a europeia. (SOUSA, 2019, p.160).

Este autor argumenta que a ausência de igualitarismo em nosso país é resultante de um pacto entre a classe média e a elite para continuarem sendo as detentoras do capital econômico e cultural do país e, portanto, as portadoras de todos os privilégios daí resultantes. O que explica todas as estratégias, das mais sutis às mais explícitas e perversas, envidadas por estes grupos de poder, tendo em vista a manutenção do *status quo*.

Importa ressaltar as consequências epistemológicas da política colonial de violência e extermínio, promovida pelo sistema escravocrata e genocida, contra as etnias aborígenes e africanas. A começar pela negação e pela tentativa de extermínio da cultura desses povos, em favor do eurocentrismo epistemológico, esse “epistemicídio” da cultura “do outro” foi determinante para o projeto de poder que, por séculos, tanto legitimou os saberes e os conhecimentos socialmente valorizados, quanto estabeleceu fronteiras de acesso a eles. Nesse jogo de poder e dominação, a imposição do código linguístico e da crença do dominador é estratégia clássica de toda sociedade colonial. No entanto, superadas legalmente as chagas da escravidão, o modelo de dominação parece ter na negação ao conhecimento uma das estratégias de perpetuação das desigualdades sociais.

As polaridades, saber erudito/saber popular, trabalho intelectual/trabalho braçal, pessoas cultas/analfabetas, têm na classe social e na etnia a marca do desenho excludente que se reproduz até hoje, mas que teve no decorrer do século XX sua configuração mais dramática. A divisão do trabalho em intelectual ou braçal, a forte oposição entre donos dos meios

de produção e assalariados – bem como as injustiças e exploração daí resultantes – e o vergonhoso índice de analfabetismo no Brasil, ou seja, de pessoas não escolarizadas, sem acesso aos conhecimentos escolares mínimos, denunciavam a manutenção das desigualdades. Assim, a divisão clássica “casa grande e senzala” continuou se afirmando a partir do acesso ou da negação ao conhecimento, à informação, ao saber, por parte da “ralé de novos escravos” (SOUSA, 2019).

Podemos trazer, ainda, a *Pedagogia do Oprimido* de Freire (1983), como reflexão pertinente e questionadora desse modelo de sociedade. A categoria “conscientização” é atrelada à capacidade de reflexão sobre o lugar de oprimido, que se dá a partir do acesso ao conhecimento, permitindo a conscientização a respeito da opressão. Assim, afirma o autor:

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de *Pedagogia do Oprimido*: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1983, p. 17).

Dessa forma, no bojo de inúmeras lutas, ensejadas por intelectuais, movimentos sociais e a sociedade civil, e da implementação de políticas que objetivavam superar o subdesenvolvimento do país e preparar mão de obra para o capital, a partir de meados do século XX, a escola, a instituição responsável pela educação básica, foi lentamente ampliando o acesso das populações menos favorecidas ao conhecimento letrado. No entanto, a universidade, como ambiente de produção intelectual, manteve-se por longo tempo com seu campo de acesso reduzido à elite brasileira. Esse distanciamento de grande parte da população do conhecimento científico é denunciado, nos dias de hoje, pelos baixos índices de pessoas com nível

superior e os tímidos percentuais de negros na universidade – quando comparados com a população total deste segmento.

É verdade que o acesso à educação tem se ampliado com significativa relevância nas últimas décadas do século XX em decorrência de uma série de transformações locais e globais, dentre elas, aquelas relacionadas às políticas compensatórias, implementadas nos últimos anos, e às formas de comunicação que ampliam o alcance da socialização da informação e, supostamente, do conhecimento, embora mantendo-se a lógica de desigualdade de acesso por parte dos distintos grupos sociais. De meados do século XX para cá, as transformações no campo da comunicação e do acesso à informação, via novas tecnologias, vem transformando os nossos modos de vida e nossa relação com o conhecimento. A princípio, poderíamos supor que elas contribuiriam para o aumento do acesso ao conhecimento sistematizado por parte das classes menos privilegiadas socialmente. Entretanto, em razão da lógica neoliberal, que se alimenta das desigualdades de toda ordem, este acesso tem sido dificultado por inúmeras estratégias, dentre as quais a proposital fragilidade dos sistemas educacionais e processos formativos excludentes.

Como estratégia, o negacionismo, por meio de *fake news* e outros modos de manipulação, fomenta

[...] um movimento social contra a educação e os/as educadores/as, contra a ciência, o pensamento crítico, enfim, contra a Universidade. Tal movimento é viabilizado pelo discurso que justifica e dá respaldo social à implementação/ampliação de políticas neoliberais que visam o sucateamento financeiro da educação, em especial, da educação pública. (JOCA; SANTOS, 2021, p. 40)

Assim, quando trazemos, mesmo que superficialmente, uma perspectiva histórica de como a sociedade brasileira foi se constituindo pela via de processos formativos excludentes e de produções de conhecimento

reservadas para acesso de uma parcela minoritária da população, a sociedade, caracterizada pela (in)formação sem conhecimento ou pelo conhecimento sem (in)formação, mostra-se como fruto de um projeto de mundo baseado na manutenção de sistemas de opressão e desigualdades. É sobre essa problemática, portanto, que iremos dissertar no tópico seguinte.

### **3 (IN)FORMAÇÃO SEM CONHECIMENTO E/OU CONHECIMENTO SEM (IN)FORMAÇÃO**

Logo que as novas tecnologias foram se popularizando planeta afora, por um determinado espaço de tempo, chegamos a vislumbrar o nascedouro de uma nova era, marcada pela difusão e democratização do conhecimento por intermédio das tecnologias digitais. Esse contexto ganhou impulso, particularmente a partir de meados da década de 90 do século XX, com o incremento em escala mundial da rede de comunicação por computadores e o crescimento vertiginoso do volume e rapidez em termos de circulação das informações. Dessa forma, se em 1995 algumas dezenas de milhões de pessoas tinham acesso à internet, hoje, o número de usuários é de aproximadamente metade da população mundial, ou seja, 4,6 bilhões de usuários<sup>3</sup>. No entanto, os benefícios dessa produção de informações não chegam igualmente para todos, sendo os países periféricos, os quais apresentam alarmantes índices de desigualdade, tanto de acesso quanto de capacidade de usufruir das suas vantagens, e são justamente os que mais sofrem com os prejuízos decorrentes da negação do direito à informação e

---

<sup>3</sup> “A Internet cresce a cada dia. Assim, os números mais recentes, segundo um relatório produzido pelo We Are Social e Hootsuite de janeiro de 2021, apontam para que existam 4,66 bilhões de usuários na rede. Curiosamente, o mesmo relatório aponta para a existência de 5,22 bilhões de usuários com dispositivos móveis. Se no planeta existe, segundo estimativas de julho de 2020, uma população global 7,8 bilhões de pessoas, então mais de metade do mundo está ligado na rede”. (ISTO É, 2021).

às tecnologias digitais.

Ora, os avanços tecnológicos, que, por exemplo, permitiram em 1969 a chegada do ser humano à lua e progressivamente romperam com as fronteiras espaço/temporais - via ondas sonoras de satélites que circulam ao redor do planeta -, foram transformando a nossa relação cotidiana com a informação e/ou com o conhecimento. Isso, conseqüentemente, transformou nossa dimensão de tempo, de espaço, de comunidade, de grupo. E, no campo da educação, afetou nossos modos de aprender e de ensinar, modificando, inclusive, o curso do desenvolvimento cognitivo e emocional de crianças e jovens.

Das grandes metrópoles ao campo, o acesso à informação, sobre o que acontece na esquina da rua ou no Japão, transita em tempo real nas redes sociais, nos grupos de WhatsApp, e nos demais espaços virtuais da rede interligada de computadores, a Internet. A multiplicidade de gêneros textuais, enquanto recursos enunciativos, amplia a noção de letramento, incluindo-se aí o letramento digital uma vez que este se utiliza de recursos audiovisuais, alcançando mesmo aqueles que não tiveram acesso à apreensão do código linguístico formal. Essa nova realidade de comunicação, inegável, irrefutável e aparentemente irreversível, desafia estudiosos/as e pesquisadores/as que se dedicam a investigar os efeitos e conseqüências dessas transformações nos modos de vida, nas relações sociais e educacionais contemporâneas.

Importa destacar que, apesar desse cenário nos seduzir a uma perspectiva entusiasta sobre seus efeitos, os benefícios que lhe advêm precisam ser relativizados, uma vez que, além do acesso a eles não ser igualitário, é preciso lembrar que tornar-se mero consumidor de informações está longe de ser o suficiente. Para tanto, é necessário ser “capaz de dominar de forma eficiente os instrumentos que permitem tomar a palavra e tornar-se produtor de informação no espaço digital e nas novas redes de comunicação” (PINTO,



2002, p. 07).

Outra ponderação a ser feita diz respeito à distinção entre informação e conhecimento. Vejamos que a informação representa apenas o primeiro estágio do processo de conhecer; constituindo-se o segundo, por sua vez, o processo de classificar, analisar, e contextualizar tais informações; ao passo que o terceiro está associado à inteligência e à sabedoria e diz respeito à capacidade de refletir e utilizar o conhecimento para transformar e melhorar a humanidade. (GUEDIN, OLIVEIRA, ALMEIDA, 2015).

Nessa ótica, o que temos evidenciado até então é que, particularmente no Brasil, em termos de massa populacional, os múltiplos mecanismos e meios de comunicação tecnológicos atuam com maior predominância na difusão de informação do que na de conhecimento, ou seja, informam, mas não contribuem para a formação. Segundo Morin (2008),

[...] o conhecimento só é conhecimento, enquanto organização relacionada com as informações e inserido no contexto destas. As informações constituem parcelas dispersas do saber. Em toda parte, nas ciências como nas mídias, estamos afogados em informações. (MORIN, 2008, p. 16)

Portanto, o acesso à informação se diferencia significativamente do acesso ao conhecimento, em face dos diversos mecanismos e propósitos que estão na origem da propagação de tais informações. Nosso intuito aqui é o de dar ênfase e problematizar a disseminação de informação e/ou do conhecimento sobre o saber científico, não apenas no meio acadêmico, mas para a sociedade em geral.

É evidente que são diversos e eficazes os espaços virtuais propagadores do conhecimento científico. Nesse sentido, ressaltamos o avanço no campo da democratização e socialização do conhecimento científico na era das tecnologias, de sites destinados especificamente à pesquisa acadêmica à efervescência de meios e instrumentos tecnológicos de divulgação da ciência,

tais como: a política de publicação de livros em formato de *e-book*; as diversas revistas científicas eletrônicas, de acesso gratuito; os bancos de teses e dissertações das Instituições de Ensino Superior (IES); os eventos acadêmicos virtuais etc. No entanto, em nossa compreensão, estes espaços, culturalmente, ainda permanecem bastante restritos à comunidade acadêmica, estudantes, docentes e pesquisadore(a)s.

Tal restrição pode ser justificada por uma diversidade de hipóteses, as quais incluem desde a escassez do hábito da leitura no Brasil – que tem como uma de suas causas a clássica dificuldade de acesso ao livro, por razões econômicas e de precárias políticas de acesso gratuito a livros –, ao distanciamento cultural do exercício da leitura científica pelos sujeitos não universitários, bem como a debilidade do ensino escolar, que tem (ou deveria ter) como um de seus objetivos centrais ensinar o que é produzido nos diversos campos científicos.

No campo do exercício da leitura, vale lembrar as dificuldades de apreensão do conhecimento científico, face ao estranhamento da (ou carência de familiaridade com a) linguagem acadêmica. Isso porque as prerrogativas estéticas, conceituais e linguísticas, que comumente caracterizam os gêneros textuais acadêmicos, parecem torná-los, aos olhos de leigos, pouco atrativos e compreensíveis. Ou seja, a academia socializa o saber sob uma perspectiva endógena. Escrevemos para nós mesmos. O que agrava o fosso entre a Universidade e a sociedade. Não estamos a defender uma ciência simplista ou simplória em nome de uma suposta popularização, mas a problematizar certo distanciamento entre universidade e sociedade, e a pensá-lo como uma das janelas para a ascensão de uma política negacionista da ciência.

Levantadas essas hipóteses, podemos identificar uma problemática que versa sobre os modos de comunicação e diálogo, voltados à propagação do conhecimento científico, entre a comunidade acadêmica e aqueles que estão

para além de seus laboratórios e muros.

Esse objeto de reflexão toma significativa relevância na medida em que vivenciamos, no Brasil, e em outros países mundo afora, com assento no contexto da pandemia da COVID-19, o fenômeno do negacionismo da ciência que tem a *fake news* como prática de difusão e socialização de informações com teores e intencionalidades diversas e, muitas vezes, perversas. Apesar de pretendermos, neste texto, restringir-nos à discussão acerca da propagação de informação e/ou do conhecimento sobre o saber científico, seria inviável não tratarmos das interconexões que esse campo estabelece com as dimensões políticas, econômicas, sociais e educacionais, dado que nos ajudam a entender esse fenômeno.

Nesta perspectiva, Figueroa (2020), ao argumentar que o negacionismo é tão político quanto a ciência, alerta sobre os riscos da negação às evidências científicas durante a pandemia do Novo Corona Vírus. Segundo ela, portanto, “Este “negacionismo” tem sua origem sempre em dois fatores inseparáveis: dinheiro e política” (FIGUEROA, 2020, tradução nossa)<sup>4</sup>. A autora, contudo, não chega a essa conclusão sem antes alertar para o fato de que, realmente, “É tentador acreditar que a ciência é apolítica, asséptica e imaculada, mas a ciência e a política estão intimamente relacionadas: a ciência é a busca de conhecimento, o conhecimento é poder e o poder é político” (FIGUEROA, 2020, tradução nossa)<sup>5</sup>. O que será feito com os resultados alcançados, através do método científico, isto é, com as evidências, tem caráter eminentemente político.

Esse caráter político do negacionismo tem sido evidenciado, agora, no

---

<sup>4</sup> “Este «negacionismo» tiene su origen siempre en dos factores inseparables: dinero y política”.

<sup>5</sup> “Es tentador creer que la ciencia es apolítica, aséptica y prístina, pero la ciencia y la política están estrechamente relacionadas: la ciencia es la búsqueda de conocimiento, el conocimiento es poder y el poder es político”.

contexto dramático da pandemia, em face da recusa do governo brasileiro em aceitar as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), para que os países adotem o isolamento social como medida preventiva de contágio pelo vírus. A estratégia de negar o conhecimento científico foi adotada, veiculando uma narrativa de falsa oposição entre cuidar da vida ou cuidar da economia, quando na verdade se trata “de uma escolha biopolítica entre proteger a vida ou expor à morte” (CAPONI, 2020, p. 218-219). Em nosso caso, a escolha pautou-se na morte daqueles/as que menos importam, ou seja, das populações mais vulneráveis economicamente e socialmente.

O movimento negacionista, que protagoniza a difusão de *fake news* sobre o conhecimento científico, a partir de uma estratégia ampla e eficiente de propagação de “informações”, de um lado põe em xeque o saber científico e, em certa medida, desestabiliza o lugar soberano que a ciência passou a ocupar na cultura pós Idade Média. Por outro lado, instiga e instaura o debate sobre a ciência no cotidiano da população, até então distante desses questionamentos. Poderíamos pensar essa “popularização da (ou sobre a) ciência” como algo positivo, se não pairassem sobre a exitosa emergência de “opiniões”, as narrativas ideológicas, carregadas de intencionalidades negacionistas do conhecimento científico. O que torna forçoso lembrar que

[...] tanto em sua necessidade de acabamento quanto em seu princípio, a ciência opõe-se radicalmente à opinião. Se, em algum ponto particular, ela legítima a opinião é por razões diferentes daquela que fundam a opinião; sendo assim, de direito, a opinião está sempre errada. A opinião pensa mal; ela não pensa: ela traduz necessidades em conhecimentos. Ao designar os objetos por sua utilidade, ela se impede de conhecê-los. (BACHELARD, 1997, p. 59)

Assim, a negação utiliza como estratégia a divulgação de opiniões como “verdades”, contrapondo-se às evidências do conhecimento científico<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Oliveira (2020), em análise sobre as origens do que ele denomina “negacionismo

Apesar de suas raízes históricas e, frequentemente, considerado por alguns como uma atitude “patética”, no fundo, o negacionismo faz parte de um conjunto de estratégias oriundas de movimentos ultraconservadores e neofascistas, que revelam, por um lado, intencionalidades a servir de balizas para um projeto de sociedade, por outro, fragilidades socioculturais, políticas e educacionais da sociedade brasileira, sem as quais não lhe permitiria frutificar com tanta pujança. A aposta no poder do fundamentalismo, até então ignorado (ou disfarçado) na arena social, de reafirmar sob cores fortes as polaridades *fê/razão*, *religião/ciência*, *Deus/Demônio*, está evidenciada nas constantes *fake news* que circulam nas redes, nas manifestações de movimentos de ultradireita e, ainda, nos discursos com os quais são propagadas pelos representantes eleitos na onda neofascista brasileira. Este fluxo intenso de “informações” (ou opiniões) caracteriza-se por uma visão maniqueísta de mundo; pelo acesso e compreensão fácil da enunciação, por qualquer sujeito letrado; pela adoção de uma lógica simplista baseada em fantasiosas teorias da conspiração, entre outros. Aqui, a ciência, a Universidade, os/as cientistas, estão no centro de constantes ataques, pois a estratégia de apostar no obscurantismo epistemológico implica, necessariamente, no anticientificismo e, portanto, requer empreender uma política de desqualificação do ensino, do conhecimento, da Universidade e da profissão docente<sup>7</sup>.

---

olavista”, afirma que para os defensores destas teses de questionamento da ciência “A evidência crível é a experimentação direta da realidade, as “impressões sensíveis” [para utilizar as palavras de Olavo de Carvalho] e não entrevistas, questionários e dados submetidos ao tratamento metodológico dos pesquisadores [...]” (OLIVEIRA, 2020, p. 11). Para esse autor, tal pensamento nada tem de patético ou de insanidade, mas remonta a um regime epistemológico que faz a defesa de que a apreensão do conhecimento se efetiva pelas vias sensíveis e pela experimentação direta da realidade, e o qual ganhou força a partir do questionamento instaurado, no próprio campo científico, sobre o método cartesiano positivista.

<sup>7</sup> Para maiores aprofundamentos, ver: “É possível (re)aprender a nadar em alto-mar? indícios de uma pedagogia da indagação” (2021). In: “Educação e saúde para a

No caso brasileiro, o que visualizamos neste jogo, no qual “informações”, “conhecimentos” e “opiniões” transitam no “disse-me-disse” das redes sociais – a determinar “verdades” e “mentiras” diuturnamente – é uma constante tensão entre perspectivas de mundo e de sociedade, onde cada polo se mobiliza estrategicamente, seja na difusão e socialização de (in)formação sem conhecimento, seja na produção do conhecimento sem (in)formação.

À Universidade, como instituição historicamente responsável pela produção da ciência, e conseqüentemente àqueles que fazem ciência, assim como à escola, cabe o dispositivo da resistência e da luta na defesa do saber acadêmico e do conhecimento científico. Nesse processo de ação/reflexão acerca desse cenário, além das prerrogativas da produção epistemológica – da inquietação, do estranhamento, da formulação de indagações, da busca por respostas –, não se deve eximir, no estudo desse fenômeno social, o questionamento sobre a elaboração de estratégias educativas – de ensino, de aprendizagem e de formação – voltadas à produção, difusão e ampliação do alcance do conhecimento científico, sem esquecer, contudo, da necessária função educativa de transformar informação em conhecimento, e este, em (in)formação.

Nesta ótica, segundo Stevanin (2021),

Temos que lutar com as armas que temos: a comunidade acadêmica se unir e levar informações à população. Para o futuro, imagino que a gente vai ter que fazer estratégias de comunicação com a sociedade desde a formação básica: atividades lúdicas nas escolas, levar a ciência de impacto social para fora dos muros das universidades, para os bairros e periferias, tentar trazer a sociedade para mais próximo das universidades e criar mecanismos de divulgação científica. (STEVANIN, 2021, p.01)

Assim, em um futuro próximo, talvez sejamos capazes de contribuir para

---

igualdade em relatos de experiências e pesquisas na pandemia” (2021).

a supremacia da luz sob o fantasma da escuridão.

#### **4 FORMAÇÃO DE PESQUISADORES/AS E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA GRADUAÇÃO**

As questões teórico-metodológicas sobre a formação de pesquisadores/as e sobre a produção do conhecimento na universidade, em especial, nos espaços/tempos da graduação em educação são, ou deveriam ser, objeto de constantes reflexões acadêmicas. É nesta ótica que tratamos, a partir de agora, de indagações, hipóteses e problematizações suscitadas no decorrer de nossa experiência como docentes universitários, frutos da curiosidade, do olhar de pesquisador(a) imerso(a) neste campo temático de estudo: a produção do conhecimento.

Nos últimos anos, temos discutido a pesquisa na graduação com base em alguns eixos específicos, os quais consideramos pertinentes à produção do conhecimento acerca da formação de pesquisadore(a)s e dos processos de produção do conhecimento na graduação. *A priori*, temos problematizado o imaginário cultural acadêmico em torno do lugar da pesquisa e da figura do(a) pesquisador(a). Partindo, portanto, da percepção de uma cultura acadêmica brasileira que determina hierarquias no campo epistemológico, identificamos em uma parcela da comunidade acadêmica, em especial, na graduação – entre discentes e mesmo docentes –, um tipo de não pertencimento à pesquisa e ao lugar de “pesquisador(a)”, de maneira que

[...] a restrição da produção de conhecimento a setores e pessoas específicas na Universidade, ou melhor, a alguns sujeitos “iluminados” desse espaço, além de fragilizar a formação de jovens graduando(a)s, aponta para os desafios na, ainda desejada articulação entre ensino e pesquisa na academia, e denuncia a danosa hierarquia acadêmica. (JOCA; SANTOS, 2020, p. 31)

Nesse sentido, acreditamos que, além de fragilizar a formação inicial de

futuros/as pesquisadores/as, a produção desse imaginário, que situa a pesquisa no “olimpico” acadêmico, desmobiliza parcela indispensável da docência universitária que, em suas atividades docentes, produz interruptamente uma diversidade relevante de conhecimentos no âmbito do ensino e da extensão. Suspeitamos, também, que esses conhecimentos são, muitas vezes, negligenciados, por não se situarem formalmente nos parâmetros predeterminados pelos preceitos da pesquisa, conforme os ordenamentos institucionais. No entanto, se entendermos pesquisa como a capacidade de analisar com cuidado, de prestar atenção, numa “espécie de entrega interpretativa que teoriza a prática e pratica a teorização como possibilidade de compreensão e superação dos limites de nosso ser que se lança do sentido da compreensão” (GUEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p.58), estamos falando, na verdade, sobre os modos como nos constituímos, ao nos tornar o que somos pela via do acesso ao conhecimento. Sob esta perspectiva, portanto, todos os processos que nos levam à indagação, à reflexão, à análise sistemática da realidade, contribuem para a formação do pesquisador(a).

Assim, a formação de graduandos-pesquisadores – particularmente nas licenciaturas, uma vez que se convencionou ser a pesquisa o lugar privilegiado dos cursos de bacharelado – enfrenta outro preconceito alimentado pela cultura acadêmica: a ideia equivocada de que é somente na pós-graduação que se faz “pesquisa de verdade”.

Essa lógica caminha na contramão da perspectiva de indissociabilidade entre pesquisa/ensino/extensão. E, portanto, pode desviar a atenção de estudantes e pesquisadores/as da produção do conhecimento que consiste nos espaços e nas dinâmicas educativas do ensino e da extensão. Como exemplo, podemos citar as experiências discentes no âmbito do Estágio Supervisionado, compreendendo-as como espaço privilegiado da formação para a pesquisa, uma vez que abre um horizonte de possibilidades para a



formação inicial do(a) aluno(a) da graduação nesse campo.

Em nossa atuação docente na formação de licenciandos é possível constatar, por exemplo, a imersão na escola, por ocasião das atividades de estágio, como lugar e tempo privilegiado de abertura a uma postura atenta, crítica, reflexiva e problematizadora daquela realidade. Assim, é preciso que se valorize tais produções, decorrentes das atividades de Estágio, e se estimulem processos de sistematização dos conhecimentos produzidos pelo(a)s estagiário(a)s, levando-o(a)s “a valorizar suas percepções e a investigar/problematizar a prática e o contexto educativo” (CAVALCANTE; ROCHA; BRAGA, 2017, p. 149).

Rechaçamos o entendimento de que a pesquisa na graduação estaria restrita à elaboração do projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e à sua realização. A escrita do(a)s discentes produzida no âmbito do ensino, a exemplo dos textos autobiográficos, de memoriais – enquanto dispositivo de produção de conhecimento sobre si e a realidade experimentada<sup>8</sup> –, assim como a de portfólios, podem também ter um duplo papel, seja como procedimento metodológico, pertinente aos processos formativos do(a)s discentes – pela via da reflexão, problematização e produção do conhecimento –, seja como material de pesquisa para o(a) professor(a), dada a riqueza de informações produzidas e sistematizadas nessas atividades, que geralmente são consideradas restritas ao ensino.

Outro aspecto relevante nesta discussão é o fato de que, ao pensarmos o espaço do ensino e da extensão como campos de pesquisa, estamos habituados a direcionar nosso olhar para a formação do/a estudante-pesquisador(a), negligenciando, de certa maneira, outro sujeito importante

---

<sup>8</sup> Sobre esta perspectiva epistemológica, conferir Passeggi (2016) e suas elaborações no campo da pesquisa (auto)biográfica em educação, acerca do memorial como um dispositivo de investigação, no qual o(a) autor(a) investiga a si mesmo, aos outros e ao mundo, baseada numa hermenêutica de si e da realidade que o(a) circunstância.

desse processo: o(a) professor(a) pesquisador(a). Daí, ressaltamos que, além da formação de graduando(a)s-pesquisadore(a)s, a formação de professore(a)s-pesquisador(a)es se faz, também, pertinente. Se partirmos do entendimento da necessidade de uma formação continuada constante no decorrer da profissão docente, a formação de professore(a)s-pesquisadore(a)s, tanto na escola como na universidade, pode contribuir para a formação de estudantes-pesquisadore(a)s.

Desse modo, é preciso inserir, no debate acerca da formação do(a) pesquisador(a), o(a) professor(a), universitário ou da escola básica, problematizando seu pertencimento à pesquisa e ao lugar de pesquisador/a. Isso porque, para a formação de estudantes-pesquisadore(a)s na graduação, necessitaremos, por consequência, de um quadro docente que também se veja e se sinta como professor(a)-pesquisador(a). Ora, o trabalho docente, em particular, na Universidade tem como exigência a atuação no ensino, na pesquisa e na extensão. Entretanto, nem todos/as cumprem com tais exigências, dedicando-se fundamentalmente ao ensino e, quando muito, à extensão, deixando as atividades de pesquisa negligenciadas.

Nesta perspectiva, Demo (2007) afirma que é absolutamente fundamental

[...] tornar a pesquisa o ambiente didático cotidiano, no professor e no aluno, desde logo para desfazer a expectativa arcaica de que pesquisa é coisa especial, de gente especial. Por conta desta crença frívola, o professor, também não se entende por pesquisador. (DEMO, 2007, p.12)

Por quais motivos, então, alguns professore(a)s universitário(a)s não investem na pesquisa? Esta indagação necessita de aprofundamentos futuros.

Como os currículos dos cursos de graduação estão tratando a dimensão da pesquisa, particularmente àqueles que formam professore(a)s? Quais as experiências formativas, em torno da pesquisa, são proporcionadas aos(às) estudantes? Muitas vezes, estas são restritas às experiências em projetos de

iniciação à docência, os quais são insuficientes para atender à demanda por tais atividades. Na análise de Valdir Barzotto (2021),

[...] o que temos na universidade hoje são programas de pesquisa que fazem seleção de alguns alunos, portanto, mantendo o caráter elitizante [...] e não contemplam o volume de alunos de graduação. Portanto, não universalizam o direito à pesquisa. (BARZOTTO, 2021, p. 36)

Destacamos ainda que parte significativa do tempo da formação volta-se para atividades que se restringem à elaboração de resumos, resenhas, fichamentos, apresentação de seminários, que apenas dão conta, quando muito, do entendimento dos conteúdos ministrados. Em face disso, a reflexão, a crítica, a pesquisa, enquanto atividade essencial do(a) estudante de graduação, fica subsumida.

Todas essas questões são desafiadoras frente as (re)construções curriculares dos cursos de graduação, como também para com os currículos escolares, pois estão condicionadas à adoção de novos modos de aprender e de ensinar. Apesar das tentativas curriculares de rompimento com a indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão na formação inicial, continua imperativa a necessidade de elaboração de novas perspectivas formativas.

Uma possibilidade talvez esteja em pensar processos formativos (de ensino, pesquisa e extensão) a partir de ações coletivas, de articulações em rede, que envolvam saberes interdisciplinares e um conjunto significativo de aluno(a)s e professore(a)s em formação. Uma alternativa na direção de um currículo que atenda às prerrogativas de formação, há tempos almejadas em documentos educacionais, porém ainda fragilizadas no campo da (re)estruturação de práticas de formação integradoras e integradas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo educacional, o debate sobre formação e conhecimento, sob perspectivas históricas e sociológicas, nos leva inevitavelmente à abordagem das demarcações de desigualdades sociais de classe, de raça e de gênero, que determinavam aquele(a)s que teriam acesso aos conhecimentos e às informações mais elaboradas e aquele(a)s para quem a vida se passava sob os limites da luta pela sobrevivência cotidiana, à margem das dimensões epistemológicas que lhes possibilitassem maiores elaborações sobre si e o mundo à sua volta.

Em se tratando do fenômeno do questionamento da ciência, os novos meios de comunicação, as redes sociais, a questão ideológica e política, os antigos e novos mecanismos de difusão e propagação do conhecimento, as fake news, os fundamentalismos são categorias fundantes para a apreensão de elementos sociais, culturais e educacionais que formam esse caldeirão de “disse-me-disse” no qual se produzem “verdades” e “mentiras” sobre a ciência moderna e a instituição legitimada como seu nascedouro: a Universidade. Esse cenário, no qual as prerrogativas iluministas são postas em xeque cotidianamente, exige da academia uma resposta a esses fenômenos sociais que, a nosso ver, vêm denunciando a ascensão de uma espécie de obscurantismo medieval.

Os fenômenos sociais em torno do que passamos a chamar de “sociedade da informação”, tanto quanto suas danosas consequências, ao demarcar as diferenças entre informação e conhecimento, entre informar e formar, desafiam-nos a pensar na (re)definição de processos formativos e de produção de conhecimento.

Daí, defendemos a educação como uma das principais estratégias de resistência e insurgência contra esse obscurantismo, através de processos formativos que só se efetivam por intermédio de uma política social – a

médio e longo prazo – de acesso à educação, que aproxime a ciência e a sociedade e esteja balizada pela superação de todas as opressões e fundada na utopia de um mundo mais igualitário.

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. A noção do epistemológico. In: HÜHNE, Leda Miranda (Org.). **Metodologia científica**: cadernos de textos e técnicas. 7. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

BARZOTTO, Valdir Heitor. Os efeitos da pesquisa na graduação. In: JOCA, Alexandre Martins; MARTINS, Raquel Valério (Orgs.). **Dizeres educacionais**: interculturalidade e meio ambiente: conferência e palestras do Fórum internacional de Pedagogia, edição Salamanca, 14 a 16 de outubro de 2020. 2. Ed. Cajazeiras: AIPGP, 2021.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CAPONI, Sandra. COVID-19 no Brasil: entre o negacionismo e razão neoliberal. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 34. n. 99. p. 209-223, mai./ago., 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/tz4b6kWP4sHZD7ynw9LdYYJ/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CAVALCANTE, Luciana Matias; ROCHA, Francinalda Maria Rodrigues da; BRAGA, Osmar Rufino. Ensino, pesquisa e extensão no Estágio Supervisionado. In: SILVA, Geranilde Costa e Silva; LOPES, Monalisa Soares; MONTEIRO, Rita Maria Paiva. **Experiências em ensino, pesquisa e extensão na Universidade: caminhos e perspectivas**. v. II. Imprece: Fortaleza, 2017.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FIGUEROA, Vanília. Sí, la ciencia es política y el negacionismo también. **Centro de Comunicación de las Ciencias**. Universidad Autónoma del Chile. Santiago, 2020. Disponível em: <https://ciencias.uautonoma.cl/noticias/si-la-ciencia-es-politica-y-el->

[negacionismo-tambien/](#). Acesso em 11 jul. 2021.

GUEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisângela S. de; ALMEIDA, Whasgthon A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

JOCA, Alexandre Martins; SANTOS, Elzanir dos. Desafios iniciais do fazer-se pesquisador(a): (des)encontros que fazem caminhos. In: JOCA, Alexandre Martins; SOUSA, Kássia Mota de; GUIDOTTI, Viviane (Org.). **A pesquisa na graduação: reflexões, experiências e saberes do(dis)cente**. Cajazeiras: AINPGP, 2020. p. 28-40. *E-book*. Disponível em: <http://ainpgp.net/painel/wp-content/uploads/2020/10/E-book-XI-FIPED-A-pesquisa-na-gradua%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. É possível (re)aprender a nadar em alto-mar? Indícios de uma pedagogia da indagação. In: SILVA, Maria Eliene Magalhães da; COÊLHO, Raimunda de Fátima Neves (Org.). **Educação e saúde para a igualdade em relatos de experiências e pesquisas na pandemia**. Fortaleza: Impreco, 2021.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

Número de usuários de Internet no mundo chega aos 4,66 bilhões. **Isto É**. 03 fev. 2021. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/numero-de-usuarios-de-internet-no-mundo-chega-aos-466-bilhoes/>. Acesso: 13 jul. 2021.

OLIVEIRA, Rodrigo Perez. O negacionismo olavista: a radicalização de um certo regime epistemológico. In: KLEM, Bruna; PEREIRA, Mateus; ARAUJO, Valdei (Orgs.). **Do fake ao fato: des(atualizando) Bolsonaro**. Vitória: Editora Milfontes, 2020.

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. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3519/351964732005/351964732005.pdf>. Acesso em: 03 jul 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. “Escolas cheias, cadeias vazias”: nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos**

**avançados**, São Paulo, v. 1, n. 61, dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000300016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/8CmZxV5RnRBPmBR3N7J49mm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2021.

PINTO, Manuel. Informação, conhecimento e cidadania: a educação escolar como espaço de interrogação e construção de sentido. In: Conferência Internacional “Cruzamento de saberes: aprendizagens sustentáveis” (Sessão: Educação e reflexividade: Onde se aprende o quê?), 2002, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. **Anais...** Braga: Universidade do Minho, [2002?]. p. 02-14. *Online*. Disponível em: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2758/1/mpinto\\_IntervGulb\\_2002.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2758/1/mpinto_IntervGulb_2002.pdf). Acesso em: 02 jun. 2021.

SOUSA, Jessé. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

STEVANIN, Luiz Felipe. Só a ciência salva do obscurantismo. [Entrevista cedida a] **RADIS Comunicação e Saúde**. Rio de Janeiro, 2018. *Online*. Disponível em: <https://radis.ensp.fiocruz.br/index.php/home/entrevista/so-a-ciencia-salva-do-obscurantismo>. Acesso em: 08 jul. 2021.

## FAZER(-SE) PESQUISADOR/A NA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dorgival Gonçalves Fernandes<sup>9</sup>

### INTRODUÇÃO

*Daquilo que eu sei / Nem tudo me deu clareza / Nem tudo foi permitido / Nem tudo me deu certeza... Daquilo que eu sei / Nem tudo foi proibido / Nem tudo me foi possível / Nem tudo foi concebido...*

Ivan Lins e Vitor Martins

O nosso propósito neste texto é pensar a questão da formação do/a pesquisador/a e a prática da pesquisa, na modalidade qualitativa, no âmbito da graduação em educação, buscando elaborar algum diagnóstico sobre essa questão no tempo presente e problematizar os temas que, no nosso entendimento, constituem tal diagnóstico. Para tal propósito, recorreremos às ideias de pensadores/as que tratam deste tema, às nossas vivências, experiências, percepções e intuições construídas a partir da nossa condição de docente pesquisador.

Inicialmente, para pensarmos sobre o fazer-se pesquisador/a e fazer pesquisa, consideramos oportuno nos remeter a um belo e corajoso texto de Michel Foucault, escrito pelo filósofo francês ao fim de uma vida de pleno sucesso acadêmico em diversos cantos do mundo. Trata-se de um texto-

---

<sup>9</sup> Professor do Curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores/UFMG. Pedagogo. Mestre e Doutor em Educação. Pós-doutorado em Educação. Líder do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais-GIEPELPS.



momento de epifania de um pesquisador, texto-testamento, texto-legado, denominado “Modificações”, inscrito no livro História da Sexualidade II – o uso dos prazeres (1984). A propósito deste começo de prosa, destacamos aqui dois fragmentos deste texto, postos às páginas 12 e 13, respectivamente, que dizem bastante sobre a intenção do nosso pensar e escrever acerca do/a pesquisador/a e da pesquisa.

Quanto àqueles para quem esforçar-se, começar e recomeçar, experimentar, enganar-se, retomar tudo de cima a baixo e ainda encontrar meios de hesitar a cada passo, àqueles para quem em suma, trabalhar mantendo-se em reserva e inquietação equivale a demissão, pois bem, é evidente que não somos do mesmo planeta. [...]

Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade — em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. Talvez me digam que esses jogos consigo mesmo têm que permanecer nos bastidores; e que no máximo eles fazem parte desses trabalhos de preparação que desaparecem por si sós a partir do momento em que produzem seus efeitos. Mas o que é filosofar hoje em dia — quero dizer, a atividade filosófica senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? (FOUCAULT, 1984, p. 12-13).

Nos ditos de Foucault é possível perceber que o tornar-se pesquisador/a é um processo permanente, um trabalho contínuo de preparação, nunca um fato concluído, e neste processo, para se praticar a pesquisa, a inquietação, a

curiosidade, a incerteza e a possibilidade de pensar diferente do que se pensa, logo, a possibilidade de se transformar a partir da prática da pesquisa são elementos necessários para o fazer-se pesquisador/a e o pesquisar.

Esta questão se alinha ao próprio ato de fazer pesquisa, posto que cada pesquisa demanda do/a pesquisador/a a mobilização de diversos saberes e conhecimentos prévios, a necessidade de buscar, intencionalmente, novos conhecimentos, ao tempo em que lhe propicia percorrer caminhos novos em função da construção de outros saberes e conhecimentos. Pesquisar é um ato de criação, pautado pela curiosidade e incerteza, que requer técnicas, artesanias e artistagens.

Sobre esta perspectiva, dias desses nos deparamos com uma postagem no Facebook destacando a seguinte frase, atribuída ao físico alemão Albert Einstein: “Se soubéssemos o que era aquilo que estávamos fazendo, não seria chamado de pesquisa”. E conforme salienta Gatti (2020):

O homo sapiens foi [e é] assim denominado porque atuou [e atua] em seu ambiente procurando entender, interrogando fatos, objetos, ocorrências, criando coisas, modificando com isso suas percepções, o que lhe permitiu [e permite] criações diversas. (GATTI, 2020, p.7).

Considerando o que acima é enunciado por Foucault, Gatti, e supostamente, por Einstein, nos perguntamos: É possível ensinar alguém a ser pesquisador/a nos cursos de graduação em educação? Na abordagem de tal questão é preciso assinalar a existência de duas tipificações de pesquisa vigentes no campo educacional, com as suas especificidades e complementaridades: a pesquisa acadêmica e a pesquisa do professor da educação básica.

Para a formação do/a pesquisador/a acadêmico/a, contamos com disciplinas, mecanismos e programas que remetem à iniciação científica. No caso da pesquisa do/a professor/a da educação básica, esta precisa estar

implicada e imbricada na formação docente inicial e contínua, preparando os/as professores/as para a pesquisa da própria prática docente, e parte da premissa de que: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 32).

As nossas percepções e compreensões sobre o modo como tem acontecido o processo de fazer-se pesquisador/a, fazer pesquisa e formar pesquisadores/as nos cursos de graduação em educação no Brasil serão descritas e problematizadas nos tópicos seguintes.

## **2 UNIVERSIDADE E PESQUISA ACADÊMICA: AS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE DO FAZER(-SE) PESQUISADOR/A NA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

O formar(-se) pesquisador/a e o fazer pesquisa na graduação em educação envolvem desejos, cansaços e satisfações, mas requerem, antes de tudo, considerando-se o panorama da prática da pesquisa nos cursos de graduação em educação no Brasil, oportunidade e disponibilidade.

As ideias acerca da pesquisa em educação produzida por educadores/as no campo próprio da educação são relativamente novas. A nossa primeira referência é O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932:

A educação superior ou universitária [...] deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes. (AZEVEDO *et al*, 2010, p. 56).

Do manifesto se depreendem duas ideias importantes para a possibilidade de desenvolvimento da pesquisa no campo educacional: a associação entre a

formação do/a pesquisador/a e a formação profissional na educação superior; a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. A materialidade dessas ideias, todavia, não tem acontecido de modo satisfatório.

A primeira universidade criada no Brasil figurando tal indissociabilidade foi a Universidade de São Paulo, em 1934, mas quanto à formação de professores pesquisadores para o campo da educação, ao considerar o pouco status do curso de formação de professores no âmbito da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas dessa universidade, percebe-se que a pesquisa não era uma atividade contemplada. Este curso, denominado “Seção de Pedagogia” dessa faculdade, tem início em 1938, e transformado em Curso de Pedagogia em 1939, sendo a sua proposta curricular centrada na formação de professores/as destinada ao ensino.

Mesmo com a criação de diversas universidades no Brasil a partir da década de 1940, construídas sob a ideia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de fato, até o tempo presente, ainda não acontece a contento, pois “requer investimentos maciços, vontade política e projeto(s) políticos(s) adequados, requisitos que não são simples de conciliar” (CATANI, 2012, p. 156). Assim, nos parece que ensino e pesquisa se tocam, mas não se abraçam, acontecendo, muitas vezes, como atividades paralelas.

A partir do que é apontado por Catani, nos é possível assinalar, de modo mais específico, diversos problemas referentes às oportunidades e possibilidades de realização de pesquisa na graduação, tais como as diferenças regionais e locais, as diferenças de status dentro das áreas de conhecimento, as condições de vida e de estudos dos estudantes, as opções acadêmicas, pedagógicas e os *modus operandi* docentes em relação à pesquisa e ao trabalho acadêmico.

A primeira condição de possibilidade para haver pesquisa na graduação é que existam professores/as com formação para tal atividade, o que acontece

## Inferências sobre a (e na) graduação

nos cursos de mestrado e de doutorado, e que estes tenham interesse e possibilidades para desenvolver pesquisa na graduação. Neste caso se sobressaem a regionalidade dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que tem início na região sudeste e lá se expandem, e a área de conhecimentos a qual pertencem, e neste caso, a educação, até hoje, não figura como uma área prioritária dos investimentos na produção de pesquisa.

Assim, podemos tomar como referência para pensarmos as possibilidades de pesquisa na graduação em educação o fato de que o primeiro curso de Mestrado em Educação foi criado na PUC do Rio de Janeiro, em 1965, e na Paraíba, em 1977, na UFPB. Quanto aos cursos de Doutorado em Educação na região nordeste, estes começaram a ser implantados muito recentemente, entre 1992 e 2003, conforme afirmam Ramalho e Madeira (2005). Neste caso, é possível afirmar, considerando a nossa experiência pessoal e os dados da pesquisa *Práticas de pesquisa como experiência constituinte do sujeito acadêmico na formação e no trabalho docente universitário*, realizada por Fernandes, Barbosa e Pacheco (2018), que a cultura de práticas de pesquisa na graduação em educação na Paraíba é algo bastante recente.

Entre 1984 e 1988, realizei a minha graduação em Pedagogia na UFPB, e na sua vigência não tive nenhuma informação acerca da possibilidade de participar de pesquisa como aluno da graduação. Mas eu era aluno do turno noturno, trabalhador, e para os/as alunos/as desse turno, até hoje as oportunidades para participar de pesquisa são muito exíguas. Mas nesse período, a situação não era diferente para os alunos do turno vespertino. Na pesquisa acima citada, envolvendo 15 professores/as universitários/as com título de mestre/a e doutor/a, quatro sujeitos relataram experiência de pesquisa na graduação, sendo dois graduados em Pedagogia, que concluíram seu curso na década de 1990, e dois graduados em Psicologia, que concluíram seu curso, respectivamente, em 1996 e 2006 e explicitaram que tal experiência, no seu contexto de estudos, foi um privilégio para muito poucos

alunos. Três fatores nos ajudam a entender essa situação:

O primeiro fator é que com a carência de Cursos de Doutorado em Educação no Nordeste, para cursá-lo os/as professores/as precisavam viajar para o sudeste do País ou para o Exterior, assim, o contingente de professores/as doutores/as nos cursos de graduação em educação, até a década de 1980, era bastante reduzido. Por exemplo, apenas na segunda metade da minha graduação é que tive a oportunidade de estudar com duas professoras doutoras, recém-chegadas da Espanha e da França, respectivamente, onde cursaram o seu doutorado.

O segundo fator é a falta de uma política sistemática de pesquisa por parte do CNPq, até o final dos anos 1980, destinada aos docentes universitários, e assim, a falta de uma cultura de pesquisa. Neste sentido, na UFPB, poucos professores/as doutores/as se dedicavam à atividade de pesquisa na educação. Por exemplo, de quando cursei as disciplinas do Curso de Mestrado em Educação nos anos 1992 e 1993, só tenho referência de duas professoras pesquisadoras, que faziam associação entre os temas das suas pesquisas e os conteúdos das aulas, sendo uma da área de Economia e a outra, da área de Antropologia; mas sabia de quatro professores que pesquisavam na área da Educação. Nos demais casos, o envolvimento dos professores com a pesquisa acontecia através da orientação às pesquisas de mestrado dos/as orientandos/as.

O terceiro fator se refere ao fato de que apenas em 1988 o CNPq desenvolve uma política sistemática de pesquisa, na qual instituiu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - PIBIC. Este programa tem promovido ampliação, difusão e alicerçado certa cultura de práticas de pesquisa na graduação, ou seja, a cultura de iniciação científica, envolvendo docentes e estudantes da graduação.

### **3 INICIAÇÃO À PESQUISA E A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES PESQUISADORES/AS**

Na perspectiva de ampliação e difusão da iniciação científica, é possível destacar: 1) A política de criação de grupos de pesquisa nas universidades, no âmbito do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, a partir de 1988. Este Diretório, além de funcionar como um incentivo à pesquisa,

[...]reúne informações sobre os grupos de pesquisa em atividade no país abrangendo pesquisadores, estudantes, técnicos, linhas de pesquisa em andamento, produção científica, tecnológica e artística geradas pelos grupos, [...] (RAPINI, 2007, p. 103).

2) A reformulação dos cursos de graduação de formação de professores para a educação básica, a partir da homologação das Diretrizes Curriculares de 2002, instituiu a pesquisa como princípio de formação, levando esses cursos a adotarem a produção de monografia (TCC) pelo aluno, orientada por um professor, como requisito para que o aluno conclua o seu curso. Em relação a essa produção, Pereira e Silva (2011) nos dizem o seguinte:

Para a grande maioria dos discentes, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é a primeira e única produção científica construída ao longo dos anos na experiência da Graduação. Trata-se de uma construção que segue um rigor epistemológico, estrutural e metodológico, pautados por normas de trabalho acadêmico, adotadas pelas instituições de ensino superior. (SILVA, 2011, p. 2-3).

O fato de que para a grande maioria dos/as graduandos/as a pesquisa para o seu TCC seja a única produção científica, como acima afirmam Pereira e Silva, nos aponta para o caráter elitista da iniciação científica, pois no âmbito do PIBIC, considerando-se o contingente de alunos e a demanda estudantil para este Programa, a quantidade da oferta de bolsas, apesar da sua relevância, é irrisória, principalmente para a área da educação. Na UFCG, para o PIBIC

do ano de 2020<sup>10</sup>, foram ofertadas 453 bolsas, desse montante, apenas 12 foram contempladas pela área de conhecimento Educação. Essa questão quantitativa também se refere às pesquisas desenvolvidas nos grupos de pesquisa e nos projetos de pesquisa individuais desenvolvidos por professores/as no âmbito dos seus departamentos, quando se trabalha com alunos voluntários.

Quanto às questões qualitativas, internas ao processo das práticas de pesquisa na graduação em educação, destacamos a relação entre o tempo da pesquisa e as demandas de formação do/a estudante iniciante. É quase sempre muito curto o tempo destinado à realização da pesquisa; geralmente, como no caso do PIBIC, apenas de um ano, sendo insuficiente frente à necessidade de complexas aprendizagens para a atividade de pesquisa por parte do/a aluno/a iniciante. Sobre tais aprendizagens necessárias à formação do pesquisador/a, há diversas questões a serem problematizadas.

Ao ingressarem na iniciação científica, muitos alunos/as já têm cursado disciplinas referentes à pesquisa, tais como Metodologia Científica, Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação ou Pesquisa Educacional. Todavia, quando ministradas de modo desassociado da prática de pesquisa, num certo “teoricismo abstrato”, o que nos parece acontecer com certa frequência, não produzem apreensão consistente de conhecimentos. Assim, ao ingressar na prática de pesquisa, muitos estudantes precisam de instrumentalização teórica, metodológica e em relação aos objetos de pesquisa, o que demanda um tempo nem sempre disponível na vigência da pesquisa. Essa situação não é incomum, também, entre os/as alunos/as que iniciam o seu processo de elaboração de TCC. Ademais, as demandas do produtivismo acadêmico e de performatividade sobre os/as professores/as-pesquisadores/as-

---

<sup>10</sup> Disponível em <https://prpg.ufcg.edu.br/arquivos/editais/2020/iniciacao-cientifica/resultados/pibic-geral-2020.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2021.



orientadores/as por parte das agências reguladoras da vida acadêmica, a exemplo da CAPES, e das agências de fomento à pesquisa, a exemplo do CNPq, também agregam problemas substanciais ao tempo de vigência das pesquisas.

Neste sentido, diversos/as professores/as orientadores/as, como também estudantes iniciantes na pesquisa ou concluintes de curso de graduação, buscam centralizar a formação discente do/a pesquisador/a na questão do método, minimizando a sua condição de plasticidade, complexidade e multidimensionalidade. Tal procedimento, ainda que relevante, é insuficiente e geralmente causa certos transtornos para o/a estudante quando este/a se depara com o processo efetivo de coletar, organizar, processar e analisar dados e com as demandas de saberes diversos, criatividade e artistagens que tal processo requer. Afinal, como assinala Castro (2006):

Quando indagamos sobre o papel e a importância da metodologia na investigação científica, encontramos um grau igualmente elevado de divergência e controvérsia. De fato, não há qualquer correlação entre a qualidade da obra de um cientista e o número de livros e artigos sobre metodologia que ele leu. E ainda menos com os que escreveu. Não há propriamente uma contradição nesse comentário. Tal como em muitas áreas do conhecimento e da atividade humana, também se aprende fazendo. (CASTRO, 2006. p.31).

Ademais, muitas vezes, também em função do tempo da pesquisa, e noutras, devido à percepção preconceituosa que o/a professor/a pesquisador/a tem acerca da capacidade intelectual e dos saberes do/a estudante de graduação, as atividades que tal professor/a destina a/ao graduanda/o se resumem à coleta de dados brutos, colocando o/a estudante na condição de ajudante ou auxiliar de pesquisa. Neste caso, a formação do/a estudante-pesquisador/a fica bastante prejudicada, pois, como nos adverte Lüdke (2009):

O fato de participar de um trabalho de pesquisa pode permitir a uma pessoa sentir-se ligada a essa atividade, e declarar que está em pesquisa. Já a expressão fazer pesquisa indica uma responsabilidade maior sobre essa atividade [...]. (LÜDKE, 2009, p.14).

De outro modo, mesmo quando o/a professor/a não constrói uma salutar associação entre ensino e pesquisa, é possível que o/a mesmo/a, em atividade de pesquisa junto ao/a estudante de graduação, desenvolva uma ação educativa centrada na formação do/a pesquisador/a. Neste sentido, Massi e Queiroz (2010) salientam o seguinte:

A dificuldade de relacionar ensino e pesquisa na graduação remonta ao fato de que alguns professores estabelecem uma diferença entre a sala de aula e o espaço da pesquisa. Assim, a graduação continua sendo um espaço de reprodução e não de produção de conhecimentos, enquanto o espaço da pesquisa é muito mais valorizado e altera o comportamento dos professores na elaboração das rotinas, na relação com os alunos, no investimento feito. (MASSI; QUEIROZ, 2010, p. 179).

A problematização das questões apontadas nos parece comprovar o quanto a indissociabilidade entre a pesquisa e o ensino precisa ser buscada, incentivada e qualificada. Neste sentido, podemos advogar em benefício da construção de uma pedagogia voltada à formação do/a pesquisador/a para atuar no universo acadêmico ou na docência da educação básica.

#### **4 PESQUISA ACADÊMICA E PESQUISA DO/A PROFESSOR/A DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A necessidade de produção de conhecimentos sobre os problemas vivenciados pelos/as professores/as e alunos/as da educação básica no processo de ensino e aprendizagem, a busca por soluções na proximidade do seu acontecimento, bem como a exigência de desenvolvimento profissional docente e a distância contextual e temporal entre os resultados de pesquisas

acadêmicas produzidas por professores/as universitários/as e a premência do trabalho docente fizeram emergir a demanda por pesquisas produzidas pelos/as próprios/as docentes da educação básica na vigência do seu trabalho. Assim, no caso brasileiro, a partir da década de 1980, a prática da pesquisa por parte desses/as professores/as passou a ser fortemente perspectivada e defendida como uma prática constituinte e fundamental do seu trabalho, forjando-se, desse modo, justificativas e propostas teórico-metodológicas.

Tal perspectiva de pesquisa, que se diferencia da pesquisa acadêmica, se efetivou ancorada nas ideias acerca do professor reflexivo e do professor-pesquisador, referenciadas no pensamento de António Nóvoa, Maurice Tardif, Donald Schön, Kenneth Zeichner, Pierre Perrenoud, Menga Lüdke, Paulo Freire, e outros. Freire (1996) problematiza e defende a ideia do professor pesquisador do seguinte modo:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p.32).

A ideia de professor reflexivo e professor-pesquisador tem sido defendida com entusiasmo por muitos estudiosos do campo da formação e do trabalho docente como um paradigma a ser adotado para a formação inicial, o trabalho e a formação continuada dos sujeitos docentes. Todavia, a validade do tipo de pesquisa desenvolvida por esse/a professor/a tem sido colocada em questão, produzindo-se assim defesas e contraposições. Para os sujeitos que se contrapõem a tal validade, respaldados principalmente nos modelos e especificidades da pesquisa acadêmica, os fatores alegados, conforme

apontados por Lüdke e Cruz (2010), são:

[...] a falta de preparação adequada dos professores para o bom desempenho em pesquisa, o que concorre para que seus resultados sejam considerados menos rigorosos do que os obtidos pela pesquisa acadêmica, e também o valor questionável desse tipo de pesquisa, feita pelo professor, pela dificuldade de generalização a partir da análise de situações restritas e a falta de tempo disponível para que o professor se dedique a essa prática. (LÜDKE; CRUZ, 2010, p. 87).

Na defesa da validade dessa modalidade de pesquisa, em estudo coordenado por Lüdke, publicado com o título “O que conta como pesquisa?”, a autora faz a seguinte afirmação:

O foco central do estudo parte da atividade de pesquisa exercida pelo professor da educação básica, como componente importante do seu desenvolvimento profissional, tal como vem sendo reconhecido pela comunidade acadêmica em geral. (LÜDKE, 2009, p. 9).

Mais adiante, a autora assevera o seguinte:

Embora seja um tema de grande atualidade, a pesquisa do professor da educação básica não conta com critérios próprios para o seu julgamento, que possam evidenciar seu valor e estimular a sua realização pelos sujeitos mais interessados na contribuição que a pesquisa pode trazer para enfrentar os seus problemas. (*IBIDEM*, p. 11).

E na conclusão dessa obra, Lüdke (*IDEM*) assinala:

O professor da educação básica e o da universidade, possivelmente, se situam em diferentes perspectivas no que diz respeito à atividade de pesquisa. O primeiro, por certo, pressionado pela busca de soluções a seus problemas que são prementes, enquanto o segundo, mais livre para a procura de aprofundamentos teóricos e metodológicos nessa busca. (LÜDKE, 2009, p. 113).

Zeichner, no seu artigo intitulado “Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico”, também evidencia a cisão entre a natureza e os objetivos do trabalho de pesquisa desenvolvido pelo/a

professor/a universitário/a e o desenvolvido pelo/a professor/a da educação básica. Assim, inicia o seu artigo afirmando:

Este artigo discute questões de poder, privilégio, voz e status na pesquisa educacional, e a necessidade de eliminar a separação que atualmente existe entre o mundo dos professores pesquisadores e o mundo dos pesquisadores acadêmicos. Hoje muitos professores sentem que a pesquisa educacional conduzida pelos acadêmicos é irrelevante para suas vidas nas escolas. A maior parte dos professores não procura a pesquisa educacional para instruir e melhorar suas práticas. (ZEICHNER, 1998, p. 207).

Considerando-se as afirmações desenvolvidas por Lüdke e por Zeichner, podemos compreender que o principal fator que explica a cisão sobre a qual falamos, de modo geral, se refere à não materialidade da indissociabilidade entre ensino e pesquisa na graduação, e de modo específico, às deficiências do processo de formação para a pesquisa dos/as graduandos/as, ou mesmo, a sua não existência na formação inicial de muitos/as educadores/as, embora tenham precisado apresentar um TCC para a conclusão de curso.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo começo de um novo trabalho de pesquisa se configura como um espaço-tempo de incertezas e requer novas aprendizagens dos/as pesquisadores/as, por mais que esses/as já saibam muito. Sendo assim, o fazer-se pesquisador/a é um processo contínuo. E o fazer pesquisa, na vigência da sua construção, requer a abertura dos/as pesquisadores/as para a dúvida, para a possibilidade do erro, do engano, desvio de rota, deslocamentos e recomeço. Foi neste sentido que iniciamos este texto nos referindo à incerteza, à condição de possibilidade e disponibilidade por parte do/a pesquisador/a. Para tanto e portanto, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa se faz uma demanda fundamental tanto para o sucesso das

políticas educacionais, quanto para a política de pesquisa na graduação e na pós-graduação.

No entanto, particularmente no caso brasileiro, tais políticas, desde o seu começo, não têm sido pensadas e implementadas devidamente, pois ainda não conseguimos operar, a contento, com a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, resultando em problemas para ambos. No caso do ensino na graduação em educação, é possível que a pesquisa lhe traga materialidade e concretude, no sentido de superar o teorismo e a fragmentação, tão enunciados em tom crítico, e lhe agregue melhor qualidade, posto ser a sua pouca qualidade tão denunciada e asseverada. Mas, essa pesquisa precisaria ser tomada como princípio educativo, e assim, estar imbricada em todas as etapas do curso de graduação e implicada com os problemas do ensino e da aprendizagem nos seus diversos graus e modalidades.

Em assim sendo, acreditamos que seria possível solucionar dois importantes problemas vivenciados nas práticas de pesquisa nos cursos de graduação em educação: o tempo de envolvimento e de aprendizagem do estudante na graduação com a pesquisa; a cisão entre pesquisa acadêmica e pesquisa desenvolvida por professores/as da educação básica. E quanto à pesquisa, a sua inserção como prática de ensino e aprendizagem na integralidade dos cursos de graduação em educação lhe traria a possibilidade de formação de uma extensa rede de pesquisadores/as melhor aquilardados/as para desenvolverem pesquisas substancializadas nos programas de pós-graduação e na prática profissional enquanto educadores/as. Neste sentido, a condição de pesquisador/a seria intrínseca à condição de professor/a, e não haveria ensino sem pesquisa, conforme o preconizado por Paulo Freire.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação**

**Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

CASTRO, Claudio de Moura. **A prática da pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CATANI, Afrânio Mendes. Alguns apontamentos sobre a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão nos dias atuais. In. BITTAR, Marisa; HAYASHI, Carlos R. Massao; OLIVEIRA, Rosa Maria M. A. de; FERREIRA Jr., Amarílio de (Orgs.). **Pesquisa em Educação no Brasil: balanços e perspectivas**. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves; BARBOSA, João P. da Silva; PACHECO, Willyan R. de Souza. Práticas de pesquisa como experiência constituinte do sujeito acadêmico na formação e no trabalho docente universitário. **Relatório de Pesquisa**. Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Formação de Professores. Unidade Acadêmica de Educação, 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: O uso dos prazeres**. Tradução de Maria T. da C. Albuquerque. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete A. Mentes humanas são curiosas. In. LIRA, André A. Diniz; VILLAS BÔAS, Lúcia. **Identidade e prática docentes: percursos e apropriações conceituais**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020.

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Saete Linhares. ESTUDOS SOBRE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO BRASIL: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.173-197, jan./abr. 2010.

LÜDKE, Menga (Coord.) *et al.* **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da Educação Básica. **Revista Formação Docente**, v. 02, n. 03, p. 86-107, ago./dez., 2010.

RAMALHO, Betânia Leite; MADEIRA, Vicente de P. Carvalho. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 70-81, set./out./nov./dez. 2005.

RAPINI, Márcia Siqueira. O Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq e a Interação Universidade-Empresa no Brasil: Uma Proposta Metodológica de Investigação. **Revista de Economia contemporânea**, Rio de Janeiro, 11(1): 99-117, jan./abr. 2007.

PEREIRA, Ana A. Cambuí; SILVA, Maria de Lourdes O. R. da. O trabalho de conclusão de curso: constructo epistemológico no currículo, formação, valor e importância. In. **Anais... III ENFORUSP e II Fórum de Didática Pedagógica**. Salvador, v. 1, 2011.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de Aguiar (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 2003.





## **ENSINO E PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: QUESTÕES PARA A DESEJADA INDISSOCIABILIDADE**

Alexandre Martins Joca<sup>11</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Faz parte dos documentos educacionais que define a política do Ensino Superior Brasileira a defesa da indissociabilidade do tripé ensino/pesquisa/graduação<sup>12</sup>. No entanto, no cotidiano acadêmico, especialmente no âmbito da graduação, esta desejada indissociabilidade ainda enfrenta desafios diversos rumo a uma efetivação, de fato, exitosa. Se ocorre... Como ocorre... Suas possibilidades e desafios... são questionamentos que merecem a atenção de professores pesquisadores.

Neste capítulo, levanto questões sobre possibilidades e desafios para o exercício da docência acadêmica, sob a perspectiva da indissociabilidade entre pesquisa e ensino na graduação em pedagogia. A ênfase se dá na análise da aplicação de procedimentos metodológicos de pesquisa nos espaços do ensino na graduação. Assim, trago neste texto algumas reflexões sobre o desafio do professor/pesquisador<sup>13</sup> em realizar a pesquisa nos espaços/tempo do ensino no contexto universitário brasileiro.

---

<sup>11</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Adjunto da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Atualmente, é presidente da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP).

<sup>12</sup> Sobre integração entre pesquisa/ensino/extensão nas políticas educacionais do Ensino Superior brasileiro, consultar “Pesquisa na graduação e na práxis docente: educação para a emancipação humana”, (DIAS, 2012).

<sup>13</sup> Neste texto, utilizarei o termo “professor/pesquisador” para referir-me ao/a professor/a que utiliza dos espaços do ensino, neste caso, de sua própria sala de aula, como *locus* de pesquisa.

Tomo como ponto de partida e referência empírica, a experiência da pesquisa “Arte-educação na formação inicial em pedagogia: Percepções discentes e produções de conhecimentos e saberes”, realizada em espaços do ensino da graduação - a sala de aula da disciplina “Arte e Educação” e o “Estágio Supervisionado” do curso de pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG – Campus de Cajazeiras). O texto não trata de apresentar os resultados da pesquisa, mas de trazer reflexões elaboradas no decorrer de sua realização, de maneira que os procedimentos metodológicos adotados são tomados como fio condutor de nossas reflexões.

A pesquisa adota a perspectiva da indissociabilidade entre ensino e pesquisa e parte do entendimento do exercício da docência, tanto na sala de aula quanto no Estágio Supervisionado, como uma ação privilegiada para a produção de conhecimentos acerca dos processos de formação inicial de pedagogo, desenvolvendo nos espaços (teóricos e práticos) de ensino estratégias metodológicas que viabilizam o exercício da pesquisa.

## **2 ENSINO/PESQUISA NA GRADUAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS À INDISSOCIABILIDADE**

A pesquisa que apresentarei busca fundir os espaços do ensino e da pesquisa, de maneira que o professor ocupa também o papel de pesquisador, e seus discentes, os sujeitos da pesquisa. Não se trata aqui de uma pesquisa voltada à formação de pesquisadores/as na graduação, conforme tenho defendido em outros textos, mas de uma pesquisa que dialoga diretamente com o processo formativo de graduandos/as do curso de pedagogia, tanto que o espaço do ensino - a sala de aula e o Estágio Supervisionado - assumem aqui o papel de *lôcus* da investigação. Apesar de continuar a defender tal perspectiva, quero, a partir da experiência desta pesquisa, levantar algumas questões que possam contribuir para o aprimoramento desse princípio de

indissociabilidade entre ensino e pesquisa na universidade, em especial, naquelas em que o professor assume, também, o lugar de pesquisador.

## 2.1 UMA EXPERIÊNCIA DE ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO E PESQUISA

A pesquisa “Arte-educação na formação inicial em pedagogia: Percepções discentes e produções de conhecimentos e saberes” foi realizada no período que corresponde aos semestres letivos de 2018.1 e 2018.2 no âmbito das atividades da disciplina “Arte e Educação” do curso de pedagogia da UFCG (Campus de Cajazeiras). O objetivo principal dessa pesquisa foi abordar questões teórico-práticas acerca da arte-educação na formação inicial de pedagogo(a)s. Para isso, investiguei as percepções de graduandos/as em pedagogia e a produção de conhecimentos e saberes (teóricos e práticos) sobre a arte, arte-educação e ensino da arte, a partir da interlocução entre os espaços da sala de aula - na disciplina “Arte e Educação” - e do “Estágio Supervisionado”. A identificação dos sujeitos deu-se a partir dos critérios estabelecidos previamente: ser aluno(a) do curso de pedagogia da UFCG (Campus de Cajazeiras); está cursando as disciplinas “Arte e Educação” e o “Estágio Supervisionado”, concomitantemente, no semestre 2018.1.

A concepção metodológica adotada privilegiou os sujeitos aqui envolvidos como agentes sociais sob a égide de um processo educativo imerso na prática social, que teve como referencial teórico-metodológico os princípios da pesquisa qualitativa, que, segundo Damasceno (2000), é um tipo de abordagem que nos permite examinar aspectos qualitativos de questões relevantes aos estudos socioeducacionais, de maneira a aferirmos “percepções, representações sociais, expressões culturais, atitudes, motivações e saberes gestados nas práticas socioeducativas” e por constituírem elementos que ajudarão a compreensão e/ou interpretação e

análise dos extratos da realidade social.

A pesquisa foi do tipo etnográfico em virtude da necessidade do trabalho de campo na coleta dos dados, ou seja, do contato direto, da aproximação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, em suas situações e ambientes naturais. Assim, utilizei as técnicas e métodos da etnografia como observação participante e grupos de discussão em sala de aula. Para Clifford (1989), praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e assim por diante. O percurso etnográfico tomou como foco os tempos e espaços da formação inicial do pedagogo em arte-educação, por entender que trazem singular importância para a compreensão de questões macro e microsociais implicadas nesse processo formativo.

O processo vivenciado por esses sujeitos perpassou os âmbitos formais da educação, mediado pela dialeticidade com as relações vividas nos espaços formativos. Assume-se aqui o seu caráter crítico, visto que o estudo dos processos de formação inicial de pedagogos requer a compreensão de suas práticas sociais e/ou da práxis educativa vivenciada, implicando assim, na consideração de suas contradições, anseios, buscas e percursos, concomitante, ao processo pré-estabelecido pela sociedade, muitas vezes, ratificado pelas (e nas) políticas públicas voltadas à formação docente e ao ensino em arte-educação.

## 2.2 O ENSINO COMO PONTO DE PARTIDA E A FORMAÇÃO INICIAL COMO OBJETO DE ESTUDO

Nesta pesquisa, a primeira interseção entre ensino e pesquisa se deu no encontro do pesquisador com o objeto de estudo. O interesse em investigar as percepções discentes e a produção de conhecimentos e saberes sobre a arte, arte-educação e ensino da arte surgiu a partir de minhas observações e

reflexões em sala de aula. Como professor da disciplina “Arte e Educação”, foi possível observar e sistematizar algumas fragilidades discentes em torno de conceitos e práticas sobre arte, arte-educação e ensino da arte. *A priori*, foi possível, também, levantar algumas hipóteses que justificassem tais fragilidades e apontassem para demandas emergentes na formação inicial de pedagogos/as.

Assim, percebo os processos de ensino/aprendizagem em sala de aula como um campo profícuo ao surgimento de questões pertinentes à investigação científica, em especial, às questões teórico/práticas acerca da formação inicial de professores e professoras. No entanto, apenas a observação docente em sala de aula e as inquietações por ela provocadas não são suficientes para que a consideremos dados passíveis de análise científica.

Os pressupostos científicos para que de “observações do cotidiano da sala de aula”, cheguemos a “dados de pesquisa científica” exigem o rigor teórico, ético e metodológico para o reconhecimento do saber como científico: a definição de problemática, de relevância, de questão inicial, de objetivos, de referencial teórico e de procedimentos metodológicos. Daí, entendemos que o espaço acadêmico da sala de aula proporciona ao professor elaborar, no decorrer da observação dos processos formativos, ou seja, no ensino, sistematicamente esses quesitos que levam suas observações e inquietações docentes a transformarem-se em futuras pesquisas.

Destacamos a relevância de estarmos transformando as observações e inquietações elaboradas no decorrer do exercício da docência em sala de aula em objeto de pesquisas. Entendo que ao sistematizá-las de acordo com os preceitos da pesquisa científica, estamos contribuindo na produção de conhecimento acerca da formação inicial, na qualificação dos processos de ensino dos/as graduandos/as, portanto, na qualificação dos futuros docentes.

### 2.3 A SALA DE AULA COMO *LÓCUS* DE COLETA DE DADOS NA PESQUISA QUALITATIVA

Na pesquisa que tem como *locus* de investigação a sala de aula no Ensino Superior, estamos propícios a imaginar que a inserção do professor/pesquisador se dá de maneira bastante tranquila, assim como o contato com os sujeitos da pesquisa, seus alunos. Na pesquisa que estamos a tomar como referência, a coleta de dados iniciou com a observação participante, “obtida por meio do contato direto do observador com o fenômeno pesquisado” (CHIZZOTTI, 1991)<sup>14</sup>, o que possibilita, *a priori*, a identificação dos sujeitos da pesquisa e a sistematização dos saberes por estes já adquiridos acerca do objeto de estudo.

A coleta de dados em sala de aula tomou como procedimento metodológico a análise das escritas dos alunos, dos registros - via gravação e transcrição - de diálogos orais realizados em sala e dos registros de diário de campo do pesquisador. Foi possível realizar com êxito a coleta e a análise dos inscritos produzidos pelos alunos. A elaboração, aplicação e análise do diagnóstico junto aos sujeitos da pesquisa tiveram como objetivo colher dados/informações acerca dos conhecimentos, saberes e das percepções dos sujeitos sobre arte, arte-educação e ensino da arte, como também sobre o processo de formação inicial vivenciado pelos/as graduandos/as.

Além da análise de seus escritos, estava programado que durante a observação, o diário de campo seria o instrumento utilizado, no intuito de registrar o dito e o não dito, assim como as ações e reações, posturas e posicionamentos dos sujeitos. No diário de campo registramos o observado,

---

<sup>14</sup> Esse procedimento metodológico é utilizado em pesquisas qualitativas nas quais, na pesquisa em educação, o/a pesquisador/a se insere no espaço e momento das práticas educativas, possibilitando-o observar o registro do ocorrido através do olhar do/a pesquisador/a, pois “a observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

o ocorrido além da fala, o dito através de um olhar, de um gesto ou de uma expressão. No entanto, nesta pesquisa, pouco foi possível o uso do diário em sala de aula, dada a dinâmica que não permitia ao professor/pesquisador o registro em tempo hábil.

Aqui, no âmbito da disciplina “Arte e Educação” a abordagem privilegiou a produção de narrativas autobiográficas<sup>15</sup> do(a)s discentes, compreendendo esse procedimento como adequado “para designar as mais diversas modalidades de textos – orais, escritos, audiovisuais – nos quais o sujeito toma a si mesmo como objeto de reflexão” (PASSEGGI, 2011, p. 1). Daí, utilizamos relatos escritos e orais dos/as graduandos/as que seriam gravados e posteriormente transcritos, de maneira que os dados coletados pudessem ser aprofundados posteriormente em entrevistas individuais. Vale lembrar que o procedimento em torno dos registros orais se tornou, por vezes inviável, uma vez que a dinâmica da sala de aula não possibilitou a gravação exitosa dos relatos orais, tornando inviáveis suas transcrições.

No intuito de desenvolver uma dimensão prático-reflexiva sobre os conhecimentos e saberes dos/as graduandos/as sobre arte e educação na formação de pedagogos/as, estava programado também, o diálogo e interlocução com os sujeitos da pesquisa através da realização das entrevistas individuais<sup>16</sup> e/ou grupos de discussão sobre as experiências na disciplina e

---

<sup>15</sup> “As narrativas autobiográficas como artefatos de formação e autorreflexão, na perspectiva freireana, não se limitam, jamais, a uma visão intimista do eu, mas elas se desdobram num processo de objetivação, de socialização, que transforma uma narrativa privada em uma narrativa civil, na qual o narrador, ao buscar compreender a sua historicidade, faz uso de suas margens de manobra reais para inserir sua ação na História” (PASSEGGI, 2011, p. 07).

<sup>16</sup> A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-sucedida pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).



no estágio. No entanto, não foi possível realizar as entrevistas individuais em virtude do curto espaço no calendário do semestre e da indisponibilidade das/os alunos/as, pois a maioria tem morada em municípios distantes do Centro de Formação de Professores - CFP/UFCG.

Esse procedimento proporcionaria a obtenção de maiores informações sobre as questões consideradas relevantes para o estudo, uma vez que ao pesquisador compete direcionar o curso das entrevistas, de maneira que as categorias temáticas norteadoras da pesquisa estejam presentes. Segundo André (1995) “são os meios mais eficazes do pesquisador aproximar-se dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado”, de modo que visaram observar e compreender as ações, os discursos e os significados atribuídos pelos sujeitos investigados acerca das percepções construídas sobre o ensino da arte e seus conhecimentos e saberes.

No intuito de obter maiores aprofundamentos sobre as informações obtidas e como complemento dos dados até então coletados realizei em sala de aula grupos de discussões, nos quais foram registrados, na medida do possível, os modos como os sujeitos reagem às questões apresentadas. Os grupos tiveram a finalidade de aprofundar questões relevantes à pesquisa, de apontar questões consensuais, como também possíveis discordâncias e contradições oriundas das diversidades de perspectivas dos sujeitos sobre o objeto de estudo<sup>17</sup>.

Por tratar-se de uma pesquisa voltada a investigar, no contexto de pesquisa em sala de aula no Ensino Superior, as percepções de graduandos/as sobre arte, arte-educação e ensino da arte, a escolha por utilizar como

---

<sup>17</sup> A escolha por realizar grupos de discussão dar-se, também, em virtude da necessidade de uma técnica que leve os sujeitos “à reflexão e narração de determinadas experiências e não somente à descrição de fatos. O objetivo maior do grupo de discussão é a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas” (WELLER, 2010, p. 56).

procedimento de coleta de dados as narrativas autobiográficas mostrou-se como adequada, uma vez que a “narrativa tem [...] sempre associado um caráter social explicativo de algo pessoal ou característico de uma época” (GALVÃO, 2005). No entanto, o registro dos dados narrados oralmente e observados pelo professor/pesquisador viram-se, por vezes, negligenciado pela dinâmica da sala de aula e em virtude, também, do pesquisador assumir, simultaneamente, no momento da coleta de dados, o papel de pesquisador e professor.

### 2.4 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A EXPERIÊNCIA DO ESTUDANTE/PESQUISADOR

Na pesquisa que tomamos como referência deste texto, a articulação da disciplina “Arte e Educação” com o “Estágio Supervisionado” proporcionou, a partir da interdisciplinaridade, a articulação teórico/prática e a intercessão entre ensino e pesquisa na formação inicial em pedagogia. A primeira, por articular as discussões teóricas sobre arte e educação, realizadas em sala de aula, com o exercício da observação prático/reflexiva do Estágio Supervisionado. Ao direcionar o olhar do/a graduando/a durante o Estágio Supervisionado à temática da disciplina, a pesquisa aproxima seu processo formativo à realidade educacional a qual estará imerso em sua vida profissional.

A segunda - a intercessão entre ensino e pesquisa – acontece não apenas por tratar-se de uma pesquisa que se realiza nos espaços do ensino, como também por potencializar, na formação dos graduandos/as em pedagogia, o exercício da observação, do registro e da análise reflexiva sobre o chão da escola, via Estágio Supervisionado. É evidente que a natureza pedagógica do Estágio Supervisionado já conduz o/a graduando/a ao exercício, no entanto, quando articulada a outros espaços e temáticas da formação inicial, acredita-

se potencializar esse “estar pesquisador/a”. Valoriza-se ainda mais a experiência do Estágio Supervisionado para a formação inicial do/a pedagogo/a.

A experiência do Estágio Supervisionado toma uma dimensão de relevância tanto para a pesquisa em questão quanto para a formação inicial dos/as graduandos/as. Para a pesquisa, porque proporcionou ao professor/pesquisador o acesso a dados – via relatório do Estágio Supervisionado - que possibilitaram a análise das potencialidades e fragilidades dos/as graduandos/as no trato da problemática central do objeto de pesquisa: as percepções discentes sobre arte-educação. Para a formação inicial dos/as graduandos/as, porque direciona a observação de uma temática específica durante o Estágio Supervisionado, potencializando o exercício da pesquisa pelos graduandos/as.

Desse modo, o Estágio Supervisionado implica no/a graduando/a observar, registrar e analisar o contexto da escola, a prática docente e sua própria experiência como docente, que convencionamos chamar de “regência”. Essa experiência proporcionou-lhes o exercício de estar no lugar do/a pesquisador/a. Para muitos, uma experiência pioneira. Neste caso específico, observando, registrando e analisando a relação da escola com a arte-educação, os modos como as expressões artísticas perpassam o cotidiano escolar. Assim, esta pesquisa, viabiliza, via Estágio Supervisionado,

[...] a possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam”. (PIMENTA & LUCENA, 2005/2006, p. 14).

Configura-se como uma “articulação possível entre pesquisa e política de formação” (PIMENTA, 1999) sob a perspectiva do professor reflexivo, que “opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de

professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação” (PIMENTA, 1999).

O registro em diário de campo pelo estudante/pesquisador dos fatos observados, assim como a escrita reflexiva dos relatórios também são exercícios significativos rumo a formação para a pesquisa. A orientação de fundamentar análise das observações do Estágio Supervisionado apropriando-se das epistemologias estudadas e discutidas em sala de aula, proporciona ao estudante/pesquisador o exercício ainda fragilizado da articulação teórico/prática do texto científico. A própria produção da escrita do relatório, quando se veem frente ao desafio de contextualizar o espaço escolar, de descrever a escola, de apresentar os fatos observados, de relatar a experiência da regência, problematizando acerca do observado, configura-se como uma importante estratégia de formação de pesquisadores. Essa dinâmica parece ainda bastante restrita aos espaços/tempos do Estágio Supervisionado na formação inicial dos/as pedagogos/as.

Podemos afirmar que durante o Estágio Supervisionado, tanto a observação quanto a regência foram significativos para a percepção e sistematização das potencialidades, facilidades, dificuldades e desafios enfrentados no desenvolvimento de práticas educativas com expressões artísticas. Foram momentos analisados pelo professor/pesquisador, a partir das observações e reflexões sobre esta experiência registradas pelo(a)s discentes, em formato de relatório e nos relatos compartilhados em sala de aula.

### **3 REFLEXÕES SOBRE DESAFIOS À INDISSOCIABILIDADE ENSINO/PESQUISA**

O que quero registrar aqui são os percalços que todo processo investigativo nos apresenta como desafios. Nesta pesquisa, de natureza

qualitativa e de cunho etnográfico, imaginei, *a priori*, que o registro das discussões em sala de aula fornecesse dados suficientes para a análise e o alcance dos objetivos aqui propostos. Isso porque seria realizada nos espaços/tempos do ensino, por ter como sujeitos investigados os discentes da disciplina ministrada; e como objetivo, compreender seus conhecimentos e saberes sobre a temática abordada. Ocorre que a dinâmica da sala de aula nem sempre proporciona ao professor/pesquisador o espaço/tempo propício ao registro do ocorrido, conforme estamos convencidos a realizar quando a nosso lugar, no momento do registro, restringe-se ao papel de pesquisador. Mesmo quando os propósitos da pesquisa vão ao encontro das intencionalidades formativas do ensino, da disciplina em questão, o percurso metodológico de uma pesquisa qualitativa, especialmente no momento da coleta de dados, exige a adoção de procedimentos de registros através do uso de uma diversidade de instrumentos e técnicas, nem sempre compatíveis com a dinâmica e com o espaço/tempo da sala de aula.

Vale lembrar que a sala de aula segue uma dinâmica própria e apropriada à intencionalidade do processo de ensino e aprendizagem da formação dos discentes. Não há nesse contexto uma preocupação técnica e metodológica, tampouco uma intencionalidade pedagógica voltada aos registros - de maneira sistemática e consistente - dos saberes, dos ocorridos, dos relatos e dos debates ali vividos. Com exceção das atividades realizadas por escrito, geralmente atividades avaliativas, a dinâmica do ensino segue o fluxo das interações entre os sujeitos envolvidos: professor e alunos.

É possível e viável que, de acordo com seus objetivos, pesquisas que tomam o ensino como espaço de investigação, adotem procedimentos como a análise de metodologias aplicadas, a análise de documentos elaborados no decorrer do processo de ensino/aprendizagem, a análise da produção discente etc. No entanto, trato aqui questões sobre pesquisas qualitativas de cunho etnográfico que tomam os conhecimentos e os saberes discentes como

objetivo da investigação.

Desse modo, a dinâmica da sala de aula pode surgir como um desafio aos procedimentos metodológicos de registro que estamos convencionados a utilizar em pesquisa de natureza qualitativa e de cunho etnográfico. Mesmo o uso de instrumentos de registro como o diário de campo, vê-se negligenciado no contexto da sala de aula, afinal, caberia ao pesquisador o registro do ocorrido e ao professor a interação, o diálogo com os/as educandos. Ocupar as duas atividades simultaneamente me parece um exercício, no mínimo, problemático. O uso de gravador, no intuito do registro das falas, por exemplo, é prejudicado pela dinâmica interativa dos diálogos estabelecidos, dificultando posteriormente a transcrição das falas e a identificação dos falantes. Procedimento como entrevista individual exige espaço e requer de tempo específico e apropriado.

Trago essas questões por perceber, no decorrer desta pesquisa, que nem sempre foi possível registrar alguns dados que poderiam contribuir significativamente para seus propósitos, pois eles surgiram na esteira da sala de aula, não sendo possível, muitas vezes, o seu registro pelo professor/pesquisador. Ora, poderíamos questionar: Por que não adaptarmos as atividades de sala de aula de maneira a possibilitar tais registros? Por que não utilizarmos metodologias de ensino compatíveis à aplicação dos procedimentos e ao uso dos instrumentos tradicionais de pesquisa?

Imagino que esse não deva ser o caminho a seguir. Quero chamar a atenção para, ao pesquisar na sala de aula, estarmos atentos, no campo dos procedimentos metodológicos, a não cometermos o equívoco de submeter o processo de ensino/aprendizagem dos educandos aos interesses de nossas pesquisas. Isso porque, mesmo que o ensino e a pesquisa transitem pelo mesmo campo teórico, e abordem questões que se complementam e

dialogam, percebo que cada dimensão da produção do conhecimento - ensino e pesquisa - adotam procedimentos específicos e estratégias que atendam aos seus propósitos educativos.

Sustento aqui a defesa tanto da pesquisa como um processo educativo, quanto do ensino como espaço de produção de conhecimento, ambos, importante à formação inicial de graduandos/as pesquisadores/as. Entendo e defendo a indissociabilidade e a interação ensino/pesquisa, no entanto, percebo que os modos como essa interação deve se processar exige de nós, professores/pesquisadores, o desenvolvimento de estratégias e metodologias viáveis aos propósitos e às dinâmicas tanto do ensino quanto da pesquisa. Estou certo de que o envolvimento dos/as discentes como pesquisadores/as e não apenas como sujeitos da pesquisa seja o caminho mais propício ao êxito da tão almejada indissociabilidade e interação.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste texto conclusivo, reafirmo a defesa da indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão na formação inicial acadêmica. A experiência de pesquisa aqui socializada aponta para a interdisciplinaridade e para indissociabilidade entre ensino e pesquisa como caminhos promissores para a formação inicial de pedagogos/as.

Destaco também a importância de transformarmos nossas inquietações sobre o ensino na formação inicial dos/as graduandos/as em objetos de pesquisa, entendendo que a pesquisa que toma os espaços do ensino como objeto de estudo, contribui de forma significativa para a qualificação do ensino na formação inicial de pedagogos/as, ou seja, na qualificação docente. Em especial, aquelas que articulam a abordagem teórica, muitas vezes adotada em sala de aula, com os espaços formativos que se mobilizam diretamente com a prática educativa, como o Estágio supervisionado.

Dessa forma, a experiência aqui socializada, aponta questões de cunho metodológico que merecem nossa atenção. Isso porque as tentativas de fundir os fazeres do ensino e da pesquisa, em especial nos espaços/tempos da sala de aula, de acordo com os modelos de ensino e de pesquisa adotados, nem sempre tornam a desejada indissociabilidade uma prática pacífica a professores/pesquisadores.

Tratando da sala de aula como espaço de pesquisa do professor/pesquisador, parece-me que algumas estratégias metodológicas de ensino/aprendizagem que temos utilizado habitualmente nas salas de aula, podem inviabilizar a coleta de dados necessária às nossas pesquisas, mesmo que ambos transitem pelo mesmo campo epistemológico. Como exemplo, as dinâmicas pedagógicas da sala de aula que tomam como base o diálogo e a interação oral entre os sujeitos envolvidos - alunos e professor - podem se mostrar incompatíveis a tradicionais procedimentos e instrumentos de coleta de dados aos quais estamos habituados a empreender no campo das pesquisas educacionais. Daí ser necessário estarmos atentos às estratégias metodológicas empreendidas no exercício da indissociabilidade ensino/pesquisa, em especial quando tratamos das ações realizadas nos espaços da sala de aula. Digo isso, no sentido de alertar para o possível equívoco de colocarmos o ensino à mercê dos interesses de nossas pesquisas.

Por entender que a pesquisa deva estar a serviço do ensino e não o inverso, reafirmo a necessidade de estarmos atentos para não cairmos na armadilha de submetermos a sala de aula aos interesses de nossos questionamentos e inquietações científicas. Portanto, desenvolver estratégias metodológicas que sejam compatíveis às intencionalidades do ensino e da pesquisa parece ainda ser um desafio a professores/pesquisadores na graduação.

Talvez, o pulo do gato, rumo a almejada indissociabilidade



ensino/pesquisa na graduação, esteja em olharmos para os/as graduandos/as como estudantes pesquisadores/as, capazes de aprender e produzir conhecimento, simultaneamente. Mas isso exigirá de nós repensarmos também sobre os nossos modos de ensinar e de pesquisar na universidade.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995 – (Série Prática Pedagógica).

DIAS, Ana Maria Iorio. Pesquisa na graduação e na práxis docente: educação para a emancipação humana. In: **Emancipação humana, Práxis Docente, Trabalho e Educação** / Tânia Serra Azul Machado Bezerra, Luciana Matias Cavalcante, Roberto Kennedy Gomes Franco, Maria Lúcia Pessoa Sampaio (Organizadores). Campina Grande – PB: Realize, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991 – (Biblioteca da educação, Série 1. Escola; v. 16).

DAMASCENO, Maria Nobre. As práticas culturais dos jovens: experiência vivida e socialização escolar. In: DAMASCENO, Maria Nobre; THERRIEN, Jacques (Orgs). **Artesãos de outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. In: **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas autobiográficas: solidariedade e ética em educação. In: **Rizoma Freireano** – n. 11. Instituto Paulo Freire de Espanha, 2011.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

## **A PESQUISA EM LITERATURA NOS TCCS DO CURSO DE LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA (UFCG - CAMPUS DE CAJAZEIRAS)**

Nelson Eliezer Ferreira Júnior<sup>18</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Tradicionalmente utiliza-se o termo *tripé* como metonímia para ressaltar o aspecto basilar e integrativo da pesquisa do ensino e da extensão no meio acadêmico. Comumente é empregado como um mantra que já foi tão repetido que perdeu sua capacidade expressiva de enfatizar, em nosso imaginário, a importância desses três termos e o que eles representam. Pior que isso: comumente se pensa nesse *tripé* pela perspectiva dos docentes e para docentes.

A pesquisa, nessa tríade, talvez seja a que mais sofra com a hierarquização e com os pressupostos que tentam distinguir os que podem fazer dos que não podem fazer. Não à toa se estabeleceu uma correlação fortemente marcada entre titulação acadêmica e grau de proficiência do sujeito pesquisador. Um exemplo contundente no Brasil é o do sistema de busca de currículo na plataforma Lattes: ou o pesquisador tem doutorado ou ele está no rol dos *demais pesquisadores*, para os quais é preciso uma confirmação do usuário para que eles sejam incluídos nos resultados da busca. Nesse cenário, infelizmente, pensar sobre a pesquisa dos discentes graduandos ainda é um ato arrojado, quando deveria ser comum, corriqueiro.

Em decorrência dessa escassez de atenção pelas pesquisas realizadas pelos

---

<sup>18</sup> Professor de Teoria da Literatura e de Literaturas em Língua Portuguesa na Universidade Federal de Campina Grande, campus de Cajazeiras. Coordenou o Curso de Letras – Língua Portuguesa nos quadriênios 2011-2014 e 2017-2020.

discentes, muitas vezes é necessário partir do que é mais elementar: a busca por encontrar, sistematizar e publicizar dados básicos que possam ser úteis para futuras reflexões mais refinadas, que tenham embasamento teórico consistente e objetivos devidamente definidos. É essa expectativa otimista que motiva a discussão a seguir.

## **2 O TCC E O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

Desde 2011, com a recriação do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa (L-LP) no Campus de Cajazeiras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) se tornaram instrumentos importantes para o exercício da pesquisa pelos alunos. Passados exatos dez anos da aprovação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que incluiu o TCC entre seus componentes curriculares, é oportuno voltarmos a atenção para as pesquisas realizadas nesses TCCs, de modo a avaliar suas contribuições e suas fragilidades para a formação dos graduandos.

Tarefa abrangente, esse ato de revisão requer múltiplos olhares, com a amplitude de perspectiva necessária para identificar, inclusive, a articulação dos TCCs com os demais aspectos do currículo. Nesse sentido, com o propósito de contribuir para esse objetivo mais amplo, propomo-nos aqui a trazer dados sobre as pesquisas aprovadas e integradas ao histórico acadêmico entre 2015 e 2019, de modo a formar um quadro panorâmico dessas pesquisas, especialmente aquelas que tomam a literatura como foco de investigação.

Para tanto, dentre vários outros aspectos que poderiam ser investigados, escolhemos priorizar: a) a contextualização do surgimento do TCC no Curso; b) a relação entre a pesquisa discente nos TCCs e problemas de fluxo

curricular; e c) a formação de um quadro panorâmico sobre as pesquisas em literatura nesses TCCs.

Acreditamos que os dados apresentados têm considerável valor para uma melhor caracterização dessas pesquisas. Podem ser úteis, por exemplo, para ajudar a nortear os órgãos institucionais competentes, como o Colegiado e o Núcleo Docente Estruturante (NDE), nas próximas reformulações curriculares. Podem ajudar também a compreender melhor a relação entre as pesquisas em literatura realizadas pelos orientandos nos TCCs e os autores e obras mais recorrentemente estudados no Curso, no âmbito da Teoria da Literatura, da Literaturas Brasileira, da Literatura Portuguesa, da Literatura Clássica, da Literatura Comparada e da Literatura Infantojuvenil.

Para trazermos esses dados, utilizamos a) documentos oficiais, como o PPC do Curso de Letras – Língua Portuguesa e Resolução 02/2013 do Colegiado desse Curso, que regulamenta os TCCs; b) resultados consolidados das turmas de TTC ofertadas pela Unidade Acadêmica de Letras (UAL) para os alunos de L-LP, com informação sobre aprovações, reprovações e trancamentos entre os períodos letivos 2015.1 e 2019.2; c) listagem completa dos TCCs defendidos pelos alunos do Curso nesses períodos e d) os TCCs aprovados e disponibilizados em banco de dados da UFCG.

Começamos, pois, com o Projeto Pedagógico do Curso. O atual PPC entrou em vigor em 2012, após a criação do Curso, no ano anterior, em substituição ao curso correlato que funcionava sob o regime de habilitações (Língua Vernácula ou Língua Vernácula e Língua Inglesa). Assim, como forma de atender as novas bases legais, incluindo as que redefiniam a carga horária das licenciaturas, houve o desmembramento do antigo curso, dando origem, no âmbito do campus de Cajazeiras da UFCG, ao Curso de Letras – Língua Portuguesa e ao Curso de Letras – Língua Inglesa.

Dentre as mudanças no currículo decorrentes da implementação dos

novos PPCs, destaca-se a inclusão dos TCCs em ambos os cursos. O TCC, conforme ementa, visa a “produção orientada de um texto monográfico sobre tema relacionado ao cotidiano acadêmico/profissional do aluno, à função social do professor e aos parâmetros educacionais.”<sup>19</sup>. Assim instituído, a elaboração do TCC representa um momento privilegiado para a execução de pesquisa pelos discentes ao final da graduação<sup>20</sup>, momento em que este pode escolher e articular, com mais destreza, as áreas de conhecimento com as quais teve contato durante o curso.

A esse respeito, no entanto, é importante ressaltarmos duas questões importantes. A primeira é que não se deve reduzir a compreensão da pesquisa discente em L-LP ao texto monográfico produzido e defendido como TCC, o que significaria uma compreensão estreita e formal do próprio sentido de pesquisa. Ao dedicarmos atenção específica ao TCC, entendemos que sobre esse componente paira uma grande carga simbólica de aferição avaliativa por parte dos diversos sujeitos que compõem o Curso e também da comunidade externa, o que requer redobrado esforço para compreender como está ocorrendo sua efetivação no cotidiano dos orientandos e orientadores. A segunda questão diz respeito à compreensão de que, mesmo antes da implantação do novo PPC, já havia no âmbito do curso, com outras proporções, o protagonismo da pesquisa discente, especialmente atrelada a então denominada disciplina “Prática de Ensino de Língua Portuguesa”, na qual os alunos produziam relatórios que efetivamente resultavam de pesquisas sobre práticas, saberes, metodologias e aspectos legais relacionados à docência.

Feitas as devidas ressalvas, voltamos nossa atenção, como dissemos

---

<sup>19</sup> Projeto pedagógico do Curso de Letras – Língua Portuguesa, 2012, p. 68.

<sup>20</sup> Conforme a Resolução 02/2013 que regulamenta o TCC no âmbito do Curso, o docente só pode se matricular em TCC após integralizar no mínimo 75% da carga horária do Curso.

acima, para as pesquisas feitas pelos alunos nos cinco primeiros anos de efetivação dos TCCs em L-LP. Isso corresponde aos períodos letivos 2015.1<sup>21</sup>, 2015.2, 2016.1, 2016.2, 2017.1, 2017.2, 2018.1, 2018.2, 2019.1 e 2019.2. Com exceção de 2015.1 e 2018.1, nos demais períodos letivos, foram ofertadas duas turmas de TCC de modo a contemplar os dois turnos de funcionamento do Curso.

### 3 TCCS E RETENÇÃO NA EXECUÇÃO CURRICULAR

Um dos aspectos mais cruciais relacionados aos TCCs no Curso é o baixo percentual de aprovação, o que repercute diretamente na retenção dos discentes e mesmo no risco de perda do vínculo deles com a Universidade, uma vez que o Regulamento de Ensino de Graduação da UFCG estabelece um limite máximo de três reprovações em uma mesma disciplina.

Tal como percebemos na Tabela 1, produzida a partir dos dados do Controle Acadêmico Online da UFCG, o percentual de aprovação entre 2015 e 2019 é de apenas 56%.

Período	Matrículas	Reprovações	Trancamentos	Aprovados	Percentual de aprovação
2015.1	10	3	0	7	70%
2015.2	42	12	7	23	55%
2016.1	19	5	0	14	74%
2016.2	30	10	4	16	53%
2017.1	28	10	0	18	64%

---

<sup>21</sup> A UAL só iniciou a oferta do TCC para o Curso em 2015, uma vez que os alunos que ingressaram no curso a partir da vigência do atual PPC, em 2012, só cursaram esse componente curricular a partir do seu oitavo (curso diurno) ou novo (curso noturno) período letivo.

### Inferências sobre a (e na) graduação

2017.2	24	9	0	15	62%
2018.1	25	13	1	11	44%
2018.2	38	16	4	18	47%
2019.1	35	16	0	19	54%
2019.2	34	14	0	20	59%
<b>TOTAL</b>	<b>285</b>	<b>108</b>	<b>16</b>	<b>161</b>	<b>56%</b>

Tabela 1 Resultados das turmas de TCC no Curso de L-LP, por período

Esse dado é ainda mais preocupante, quando consideramos o grande índice de evasão nos Cursos de Letras (UFCG – campus de Cajazeiras), incluindo Letras - Língua Portuguesa e Letras – Língua Inglesa, tal como demonstra a Tabela 2, feita a partir dos relatórios produzidos pela Pró-reitora de Ensino da UFCG e disponibilizados no Controle Acadêmico Online da instituição.

Motivo da evasão	Ocorrências
Abandono	99
Três reprovações na mesma disciplina	3
Solicitação do aluno	42
Reprovação por falta	27
Cancelamento de matrícula	1
Mudança de Curso	5
<b>TOTAL</b>	<b>178</b>

Tabela 2: Evasão nos Cursos de Letras (2015 a 2019)

É importante que investigações vindouras apontem, com o devido detalhamento, tanto as causas das dificuldades apresentadas pelos discentes em relação ao TCC quanto o impacto ou não desse aspecto nos números

elevados de evasão no Curso. De antemão, no entanto, é possível refletir sobre os contratempos dos discentes, quando deparados com a pesquisa formalmente estabelecida nos TCCs.

A esse respeito, duas questões complementares podem ser apontadas: A primeira é a **lacuna, no currículo do curso de L-LP, de um componente curricular dedicado especificamente à elaboração do projeto de pesquisa a ser desenvolvido no TCC**. A segunda é a **insuficiência de tempo para elaboração de projeto, execução da pesquisa e escrita da monografia em apenas um período letivo**.

O que corrobora nossa percepção sobre centralidade dessas questões no enfrentamento do problema de retenção é no fato de, em nenhuma das 108 reprovações apontadas na Tabela 1, ter ocorrido sessão pública de defesa do TCC. Isso indica que muitos alunos se matriculam em TCC e mantêm elevada expectativa de êxito até pelo menos um terço semestre letivo, período em que é possível solicitar o trancamento nos cursos de graduação da UFCG. Assim, muitos orientandos só percebem tardiamente que não será possível a conclusão das etapas da pesquisa naquele período, o que o leva a reprovação por nota ou por falta e a fazer nova matrícula em TCC no(s) período(s) seguinte(s).

Assim, para muitos, a segunda e mesmo a terceira ou quarta matrícula nesse componente não significa efetivamente um recomeço e sim a continuidade do que vem sendo produzido desde a primeira matrícula. Assim, conforme podemos perceber na Tabela 3, mesmo considerando apenas aqueles que efetivamente conseguiram ser aprovados em TCC entre 2015 e 2019, 44% dos discentes do Curso de L-LP necessitaram de mais de um período letivo para concluir sua pesquisa.



## Inferências sobre a (e na) graduação

Ano da aprovação	Matrículas em TCC até aprovação				Total de aprovados
	1 matrícula	2 matrículas	3 matrículas	4 matrículas	
2015	27	3	-	-	30
2016	17	13	-	-	30
2017	13	17	1	2	33
2018	16	10	3	-	29
2019	18	16	5	-	39
<b>Total</b>	<b>91</b>	<b>59</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>161</b>
<b>Percentual</b>	<b>56%</b>	<b>37%</b>	<b>6%</b>	<b>1%</b>	<b>100%</b>

Tabela 3: Número de matrículas em TCC entre os aprovados (2015 a 2019)

Os números de evasão e retenção apontam para a necessidade urgente de alterações no PPC, que deem suporte para que os discentes consigam realizar suas pesquisas com o tempo necessário para as várias etapas envolvidas nesse processo. Por sua vez, a ampla compreensão de como ocorrem as articulações entre as pesquisas empreendidas nos TCC e os demais componentes curriculares do Curso requer uma atenção dedicada aos campos de saber que vem sendo privilegiados nessas pesquisas.

## 4 A LITERATURA ESTUDADA NOS TCCS

Sobre o que pesquisam os discentes do Curso de L-LP quando se propõem a realizar os TCCs? Não temos a pretensão aqui de discorrer detalhadamente sobre as 161 pesquisas realizadas, defendidas e aprovadas entre 2015 e 2019, mas podemos apresentar um quadro sintético que permita conhecer melhor o que vem sendo privilegiado por orientandos e orientadores do Curso, no campo específico dos estudos literários.

## Processos formativos e produção do conhecimento

Uma questão inicial é quantificar a incidência a desses estudos e sua proporcionalidade dentre a amplo campo de pesquisas realizadas nos TCCs pelos discentes de L-LP. Vejamos, pois, a tabela a seguir:

<b>Campo de Investigação</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>Total</b>	<b>Percentual</b>
Estudos Literários	9	10	6	10	12	<b>47</b>	<b>29%</b>
Outros	21	20	27	19	27	<b>114</b>	<b>71%</b>
Total	30	30	33	29	39	<b>161</b>	<b>100%</b>

Tabela 4: Relação numérica e percentual entre os estudos literários e outros estudos nos TCCs

É importante ressaltar que, dentre o que denominamos para efeito de comparação como “outros estudos”, há uma grande variedade de áreas, abordagens e ênfases imbricadas, que perpassam a sociolinguística, a semiótica, os estudos sobre gêneros discursivos, os letramentos, a história da língua portuguesa, dentre tantas outras. Assim, é oportuno que futuras pesquisas investiguem, com maior acuidade, tal amplitude e suas possíveis relações com os componentes curriculares que integram o Curso.

Sobre a quantidade de TCCs dedicados aos Estudos Literários (47 dos 161 TCCs defendidos entre 2015 e 2019), os números apresentados na Tabela 4 indicam que: a) uma quantidade significativa de discentes optam por pesquisar nessa área e b) há uma relação proporcional entre a quantidade de TCCs que pesquisam literatura e a carga horária dos componentes curriculares focados nesses estudos. Afinal, 33% da carga horária dos **conteúdos básicos obrigatórios**<sup>22</sup> do atual PPC do Curso é reservada à

---

<sup>22</sup> No atual PPC do curso de L-LP, a carga horária se divide entre três eixos: o obrigatório (2.475 horas), o optativo (120 horas) e o flexível (210 horas). O eixo

## Inferências sobre a (e na) graduação

Teoria da Literatura, à Literatura Portuguesa, à Literatura Brasileira e à Literatura Clássica.

Saber o quanto a literatura está sendo pesquisada pelos docentes do L-LP é importante. Saber o que está sendo pesquisado é igualmente necessário. Assim, os dados apresentados a seguir podem ser úteis, por exemplo, para compreender a articulação entre os componentes curriculares e os TCCs, para identificar as relações assimétricas (de gênero, raça, região, época etc.) relacionadas à autoria dos textos e sua assimilação pelo meio acadêmico, para confrontar ou atualizar o denominado cânone literário etc.

Nesse sentido, para conhecer mais detalhadamente as pesquisas na literatura realizadas pelos docentes em seus TCCs, optamos por compilar os dados a partir de quatro variáveis: abordagem da pesquisa; o gênero literário da(s) obra(s); a nacionalidade do(a) autor(a) e o componente curricular mais diretamente relacionado à obra.

Sobre a abordagem da pesquisa no campo dos estudos literários, tem-se o seguinte quadro:

Ano	Abordagem da Pesquisa				Total
	Crítica literária	Literatura comparada	Ensino de literatura	Tradução/ Adaptação	
2015	9	-	-	-	9
2016	7	1	1	1	10
2017	5	-	-	1	6
2018	6	-	3	1	10
2019	10	1	1	-	12

---

obrigatório, por sua vez, subdivide-se entre os **conteúdos básicos obrigatórios** (2.010 horas) e os **conteúdos complementares obrigatórios** (465 horas), formado exclusivamente pelos estágios supervisionados e pelo TCC.

## Processos formativos e produção do conhecimento

<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>47</b>
<b>Porcentagem</b>	<b>79%</b>	<b>4%</b>	<b>11%</b>	<b>6%</b>	<b>100%</b>

Tabela 5: Distribuição, por abordagem, das pesquisas em literatura nos TCCs

A Tabela 5 torna evidente a grande preferência dos alunos do Curso pela crítica literária, abordagem mais usual nos estudos literários e habilidade fortemente exercitada durante o curso. Compreendendo que pesquisas em Literatura Comparada assim como em Tradução/Adaptação também compartilham de procedimentos similares ao da crítica, é ainda mais impressionante o resultado. Importante também destacar que não houve, no período avaliado, nenhuma monografia que enfatizasse uma abordagem da historiografia ou da teoria literária.

Quanto aos gêneros literários utilizados nas pesquisas, tem-se a seguinte distribuição:

Ano	Gêneros				Total
	Narrativa	Lírica	Drama	Sem especificação	
2015	3	2	4	-	9
2016	5	2	3	-	10
2017	6	-	-	-	6
2018	6	-	3	1	10
2019	9	1	2	-	12
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>5</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>47</b>
<b>Porcentagem</b>	<b>62%</b>	<b>10%</b>	<b>26%</b>	<b>2%</b>	<b>100%</b>

Tabela 6: Distribuição, por gênero literário, das pesquisas em literatura nos TCCs

## Inferências sobre a (e na) graduação

Vemos na Tabela 6 que, embora haja a predominância de pesquisas que abordam narrativas (principalmente romances e contos), todos os gêneros estão sendo contemplados nos TCCs, o que indica tanto a diversidade de obras escolhidas pelos discentes, no momento de definir sua pesquisa, quanto a presença de um conjunto de professores propenso a orientar os alunos em projetos dedicados a qualquer um dos gêneros literários.

Sobre os autores cujas obras formaram o corpus das pesquisas realizadas, segue a lista nominal, em ordem alfabética, e informações sobre nacionalidade e sobre o componente curricular de maior correspondência com sua obra.

<b>Número</b>	<b>Autores</b>	<b>Nacionalidade</b>	<b>Componente Curricular</b>
1	Pe. Antônio Vieira	Português	Literatura Brasileira I
2	Ariano Suassuna	Brasileiro	Literatura Brasileira IV
3	Aristófanés	Grego	Literatura Clássica
4	Augusto dos Anjos	Brasileiro	Literatura Brasileira III
5	Caio Fernando Abreu	Brasileiro	Literatura Brasileira V
6	Camilo Castelo Branco	Português	Literatura Portuguesa II
7	Carlos Gildemar Pontes	Brasileiro	Literatura Brasileira V
8	Charles Perrault	Francês	Literatura Infantojuvenil
9	Clarice Lispector	Brasileira	Literatura Brasileira V
10	Cora Coralina	Brasileira	Literatura Brasileira IV
11	Dante Alighieri	Italiano	Literatura Clássica

## Processos formativos e produção do conhecimento

12	Domingos Olímpio	Brasileiro	Literatura Brasileira IV
13	Edgar Allan Poe	Estadunidense	Teoria da Literatura II
14	Ésquilo	Grego	Literatura Clássica
15	Gabriel García Márquez	Colombiano	Teoria da Literatura II
16	Guimarães Rosa	Brasileiro	Literatura Brasileira IV
17	Homero	Grego	Literatura Clássica
18	Ivan Bichara	Brasileiro	Literatura Brasileira IV
19	José de Alencar	Brasileiro	Literatura Brasileira II
20	José Lins do Rego	Brasileiro	Literatura Brasileira IV
21	Leandro Gomes de Barros	Brasileiro	Teoria da Literatura I
22	Machado de Assis	Brasileiro	Literatura Brasileira III
23	Mariana Alcoforado	Portuguesa	Literatura Portuguesa II
24	Mario de Andrade	Brasileiro	Literatura Brasileira IV
25	Nelson Rodrigues	Brasileiro	Literatura Brasileira V
26	Patativa do Assaré	Brasileiro	Teoria da Literatura I
27	Rachel de Queiroz	Brasileira	Literatura Brasileira IV
28	Rodolfo Teófilo	Brasileiro	Literatura Brasileira III
29	Rubem Fonseca	Brasileiro	Literatura Brasileira V
30	Silviano Santiago	Brasileiro	Literatura Brasileira V
31	Sófocles	Grego	Literatura Clássica

Tabela 7: Lista de autores, incluindo nacionalidade e componente curricular de maior correspondência

## Inferências sobre a (e na) graduação

A lista de autores da Tabela 7 é um dado extremamente importante para podermos discorrer sobre as escolhas dos orientandos na definição de sua pesquisa em literatura nos TCCs de L-LP.

Por uma parte, a lista confirma pressupostos que estão em conformidade com as características do curso: por exemplo, 74% dos autores pertencem às literaturas em língua portuguesa, e a relativa facilidade, na maior parte dos casos, de perceber a correspondência entre autores e componentes curriculares do Curso. É importante destacar positivamente, todavia, certa diversidade dos autores cujas obras estão sendo pesquisadas pelos discentes e que abrange clássicos, modernos e contemporâneos, eruditos e populares, canônicos e emergentes.

A esse respeito, é particularmente interessante a presença de autores da literatura popular do Nordeste na lista, mesmo não havendo componente curricular específico para essas produções. Por um lado, confirma a importância de se repensar o currículo de modo a contemplar mais adequadamente essa produção; por outro, mostra que ser possível contornar as fragilidades curriculares e o relativo engessamento das ementas e dos conteúdos definidos no PPC. Certamente, os grupos de pesquisa e os projetos de extensão voltados para os estudos literários impactam nessa listagem exatamente por se configurarem como exemplo desses esforços dos docentes em suprir as lacunas do PPC, abrindo espaços para discussões, autores e textos que não são suficientemente contemplados nas aulas.

Vista por outros ângulos, todavia, a lista da Tabela 7 não é tão diversa assim. Tomando como exemplo apenas a questão de gênero, é importante ressaltar que dos 31 autores apenas 4 são mulheres. A questão “diversidade” fica ainda mais seriamente comprometida se pensarmos a partir de um recorte racial ou geográfico. Pensar sobre essas questões, no âmbito dos estudos literários, considerando de forma integrada os aspectos políticos e

estéticos, é uma emergência que resvala no currículo, na formação do corpo docente do Curso e na elaboração de estratégias que possam provocar a curiosidade por conhecer e para pesquisar outros textos, outros autores, outras tradições.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Feitas as devidas e sérias ressalvas acima, é oportuno destacar que o surgimento, mesmo que tardio, dos TCCs no Curso de Letras – Língua Portuguesa (UFCG - campus de Cajazeiras) trouxe para os discentes do Curso uma experiência singular de autoafirmação como pesquisadores. Embora, como dissemos anteriormente, a escritura do TCC não detenha a monopólio sobre as práticas de pesquisa dos discentes, o próprio ritual que envolve todo o processo, desde à formalização documental do compromisso do orientador até a gravidade e as expectativas do momento de defesa, colabora com o reconhecimento desse status.

Nesse sentido, mesmo os números preocupantes de reprovação dos TCCs no Curso também são indícios do alto grau de dedicação e de honestidade intelectual com que muitos orientandos experienciam a realização dessa pesquisa em particular. Assim, ao proporcionar uma oportunidade para que os discentes consigam perceber suas habilidades na prática da pesquisa, o TCC reafirma sua importância formativa.

Quanto à literatura, os dados dispostos atestam para uma forte correspondência entre os autores evidenciados pelos professores, seja nas aulas regulares, nos grupos de estudo ou nos projetos de extensão, e a escolha dos discentes para sua pesquisa no TCC. Ao mesmo tempo que isso aponta para uma articulação importante e necessária entre essas pesquisas e a trajetória do discente no Curso, também demonstra a urgência de reflexões e mudanças curriculares que promovam maior diversificação das obras que



circulam no ambiente acadêmico. O possível impacto desses esforços poderá ser observado nas listas de autores pesquisados pelas próximas gerações de discentes.

## REFERÊNCIAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Câmara Superior de Ensino. **Projeto pedagógico do curso de Letras – Língua Portuguesa do Centro de Formação de Professores do *campus* de Cajazeiras da UFCG**. Campina Grande: UFCG, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Câmara Superior de Ensino. **Resolução nº 26/2007**. Homologa o Regulamento de Ensino de Graduação da Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande: UFCG, 2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Colegiado do Curso de Letras – Língua Portuguesa do Centro de Formação de Professores. **Resolução nº 02/2013**. Regulamenta o Trabalho de Conclusão de Curso para o Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa do Centro de Formação de Professores da UFCG. Cajazeiras: UFCG, 2013

# **MEMÓRIAS DE SI: TECENDO NARRATIVAS SOBRE VIVÊNCIAS EM ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA GRADUAÇÃO**

Willyan Ramon de Souza Pacheco<sup>23</sup>

## **INTRODUÇÃO**

### **O QUE FAZ ANDAR A ESTRADA? É O SONHO**

Sonhar pode ser a habilidade de olhar além do que se vê, pode ser a apreciação do caminho antes de percorrê-lo, pode ser a possibilidade de “ser mais”, de contemplar o ainda não, o que está a caminho de ser. Sonhar pode ser, sobretudo, a única alternativa viável àqueles escassos de oportunidades. O sonho guia o caminho através da esperança, do verbo freireano esperar (FREIRE, 2014), pavimenta o percurso e conduz ações transformadoras. É sobre o sonho que nos debruçaremos.

As palavras introdutórias que apresentam esse texto, expressam a emoção e o medo que senti ao ingressar em um curso superior, ao me encontrar realizando a alternativa formativa mais improvável no meu projeto de vida. Nascer e crescer numa família pobre reduz múltiplas possibilidades de sucesso profissional através do ensino superior, porém, alimenta sonhos. Talvez seja o pobre o sujeito que mais sonha nesse país.

Entre sonhos, desafios e possibilidades, a academia oferece múltiplos caminhos para percorrer durante a formação inicial do recém aprovado. São

---

23 Mestrando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Especialista em Direito Educacional e Gestão Escolar. Pós-graduando em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal da Paraíba. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras. Atualmente, exerce a função de Coordenador Geral de Educação no município de Uiraúna/PB.

sobre os sentimentos do contato com a graduação e as potencialidades do ensino, pesquisa e extensão no processo de formação do graduando que este trabalho se corporifica. A condução das narrativas se estrutura a partir de vivências e experiências em programas e projetos de pesquisa, ensino e extensão, considerando os anseios imersos nessas passagens.

Desse modo, o presente artigo trata-se de um estudo autobiográfico e propõe apresentar percursos formativos de um graduado em Pedagogia no âmbito do ensino, pesquisa e extensão na Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras/PB. A escrita de si, a partir de memórias formativas, conduz discussões pertinentes que promovem reflexões no campo da constituição profissional, especificamente no âmbito do fazer-se docente na graduação.

## **2 A BÚSSOLA QUE GUIA A FORMAÇÃO E A TRÍADE QUE SUSTENTA A PROFISSIONALIDADE**

Mapear os caminhos possíveis para trilhar na graduação foi o primeiro exercício desenvolvido após algumas semanas no curso de Pedagogia. O estranhamento com a academia se explicava pela ideia de não pertencimento àqueles corredores, não era natural estar naquele espaço, ocupar aquela cadeira. Vislumbrar-me fazendo parte de uma turma com pessoas altamente inteligentes, acentuava minhas inseguranças que, aos poucos, transformou-se em ousadia, em curiosidade. Onde já se viu contrariar ideias de professores? Questionar pensamentos filosóficos de pensadores renomados, se posicionar criticamente e elevar a voz com argumentações pessoais? Foi um choque de realidade.

A bússola que me guiou foi a curiosidade, o desejo de “ser mais”, como menciona Freire (1996), a força mobilizadora de transformação social que induz o sujeito a não aceitar sua condição histórica e, assim, busca romper

com o círculo vicioso de uma estrutura familiar não escolarizada. A teoria do improvável de Xypas (2017), postulada a partir da teoria dos capitais de Bourdieu e Passeron (2016), me fez reconhecer o privilégio de ocupar aquele espaço e, através dele, reivindicar o acesso e a permanência de pessoas que, como eu, sonham e buscam realizar o sonho.

Através do descobrimento enquanto acadêmico foi possível desenhar uma linha de formação inicial que contemplasse o desenvolvimento integral, necessário à atuação profissional humana, técnica, crítica e inconformada com a completude. A cultura do estudo mínimo, do universitário que, com todas as condições, prefere apenas ir às aulas, não fazia parte do projeto pessoal estabelecido. Viver a academia era o compromisso inegociável estabelecido comigo mesmo.

Nos devaneios e preocupações de um graduando recém-ingresso, repousava a inquietude característica da indisciplina juvenil. Era preciso mapear os caminhos que, aos poucos, tomavam forma ao encontrar o ensino, a pesquisa e a extensão como possibilidades de crescimento profissional, de construção de conhecimentos através da prática, da ruptura com as aulas regulares, mas, também e sobretudo, da possibilidade de ser bolsista e conseguir recursos financeiros para manutenção acadêmica.

Os desafios de manter-se na universidade nos faz questionar se a permanência naquele espaço é viável, se é realmente um sonho realizável, frente às inúmeras fragilidades socioeconômicas que nos limita. É sobre os devires desse árduo processo que continuaremos debruçados nas próximas linhas.

### 2.1 AUTOCONHECIMENTO E CAMINHAR PARA SI: A AUTONOMIA COERCITIVA

Aprender a pensar. Essa foi a primeira lição e, talvez, a mais difícil que

tive que aprender enquanto graduando ainda no primeiro ano de curso. Compreender a complexidade do pensamento e o que significa a construção desse posicionamento foi um processo árduo, uma vez que não estava imbricado na minha identidade enquanto sujeito a autonomia que, outrora, julgava possuir.

É praxe na universidade, recorrentes produções textuais que direcionam o sujeito a dissertar acerca do pensamento de autores ou sobre algum problema social. O fato é que se reconhecer enquanto sujeito formador de opinião é desafiador, vislumbrar a ideia de produzir um texto coerente com uma linha argumentativa própria, é aterrorizante. Não fomos aparelhados para pensar autonomamente e caminhar com os próprios passos, sem um ponto de referência que discipline nosso pensamento, diminua nossas possibilidades de pensar e conduza a construção de uma produção livre de concepções alheias.

Lembro-me o impacto de cursar a disciplina Filosofia da Educação. Não era a filosofia que superficialmente conheci na educação básica, não era um componente que prescrevia ideias e as consolidava como prontas ou acabadas. Era um verdadeiro campo de experimentação, de questionamento, contradição, tensões de pensamentos, ideologias e concepções de mundo, um campo de quase guerra, em constante conflito e nunca gélido.

O envolvimento pela Filosofia da Educação, sob mediação do Prof. Dr. Dorgival Fernandes, ocorreu a partir de todas as problematizações que transcendiam as perspectivas de mundo e educação, até então estabelecidas pelo jovem graduando. O desafio de conquistar a autonomia, de livrar-se compulsoriamente das amarras alienantes do pensamento alheio, foi algo despertado nas vivências com essa disciplina. Ter autonomia de pensamento era necessário para participar ativamente nas aulas

Tocado pelas primeiras linhas que conheci sobre o pensamento freireano,

refleti ao concordar com suas palavras ao mencionar que

[...] quanto mais conhecer, criticamente, as condições concretas, objetivas, de seu aqui e de seu agora, de sua realidade, mais poderá realizar a busca, mediante a transformação da realidade” (FREIRE, 1969, p. 127).

Paulo Freire disserta acerca do processo de busca para uma prática educativa transformadora, libertadora. Ao contexto vivido pelo jovem graduando, Freire enfatiza a ousadia de se conhecer e se reconhecer como sujeito da busca, como pessoa que precisa mergulhar na própria realidade para, só depois, conseguir compreender realidades diversas, movimento necessário à construção de práticas educativas dialógicas.

Ao enfatizar uma autonomia coercitiva, podemos, a priori, imaginá-la como contraditória. Como ser forçado, coagido a desenvolver o pensamento? Seria a conquista da liberdade de pensar uma ruptura com os próprios regimes de verdade até então constituídos? A libertação não é um processo pacífico, sereno e natural, nem muito menos definitivo. É, ao contrário, algo desconfortável, que nos coloca frente a certezas absolutas, que desconstrói nossas concepções limitadas e limitantes, gerando frustração e medo.

Foucault, em *microfísica do poder* (2002), nos inquieta com a apresentação dos diversos aparelhos de opressão imersos nos múltiplos espaços sociais. Compreender as micro e macro relações de poder presentes numa comunidade plural, nos conduz à possibilidade de pensar acerca dos próprios regimes que nos submetemos nas relações que estabelecemos diariamente e que, assim, disciplina nosso pensar-agir.

Desse modo, o autoconhecimento ou o caminhar para si, nos conduz à percepção dos dilemas e limitações que condicionam nossas concepções de mundo. Desconstruir continuamente essas concepções e ampliá-las de modo a favorecer o próprio crescimento e o crescimento coletivo, é uma prática de

liberdade que se dá permanentemente a partir do próprio movimento de se auto reconhecer como sujeito em construção. Paulo Freire disserta sobre isso na sua obra “Educação como prática da liberdade” (2018) e também em “Conscientização: teoria e prática da libertação” (1980), logo, através do seu pensamento, podemos compreender como ações podem conduzir à transição da consciência ingênua à crítica, do posicionamento opressor ao libertador, ao mediatizador de experiências que viabilizam a construção do pensar-agir criticamente.

Naquele momento, naquelas ocasiões, sob o prisma das reflexões oportunizadas nos componentes curriculares do curso de pedagogia, o caminhar para si foi se constituindo lentamente, a autonomia foi sendo exercitada diariamente, sobretudo através da ousadia do posicionamento oral, da escrita ácida sobre assuntos polêmicos que ameaçaria certezas estabelecidas. A criticidade ou a defesa do pensamento, mesmo que por vezes confuso, já se constituiria enquanto passo fundamental para possibilitar novas experiências que agregariam nesse processo de busca pela emancipação.

A coerção, portanto, era muito mais ação desafiadora que intimidadora. A exigência pelo posicionamento crítico, base para a autonomia, foi fator fundamental tanto para redefinir concepções, quanto para compreender as diferenças como parte constituinte de uma coletividade que se constrói através de tensões, contradições, incertezas e constantes reformulações. É, portanto, a autonomia uma necessidade humana para atuar no mundo como sujeito de si.

## 2.2 NAS TRILHAS DO ENSINO NA GRADUAÇÃO: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Conhecer os caminhos possíveis no âmbito do ensino foi uma das

primeiras iniciativas que tomei. Primeiro porque era o espaço com maior possibilidade de bolsa, segundo porque era algo que poderia aperfeiçoar as teorias apreendidas em sala através da prática. O ensino, primeira coluna da tríade que balizou minha formação, apresentou-se inicialmente através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Capes). A participação no programa, possibilitou-me uma imersão no campo da atuação docente, passando por experiências administrativas que muito contribuíram para compreender a profissão docente de modo abrangente.

O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) e objetiva possibilitar aos acadêmicos da primeira metade dos cursos de licenciatura vivências práticas no cotidiano das escolas públicas de educação básica. O programa oferece bolsas aos estudantes de licenciaturas participantes dos subprojetos de cada curso em parceria com as redes de ensino. Também recebem bolsas o professor supervisor da escola assistida pelo programa, o coordenador de área e o coordenador institucional.

Ao participar do processo de seleção do Pibid e ser aprovado, passei três anos enquanto bolsista do programa atuando em diferentes turmas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Boto de Menezes, em Cajazeiras/PB. De início fui direcionado a uma turma do 3º ano do ensino fundamental, no ano seguinte migrei para o 1º ano, com uma breve passagem pelo 4º ano. Diferentes experiências que renderam, além de aprendizagens, reconhecimento dos profissionais que faziam parte da instituição. Criou-se uma identidade profissional que fortaleceu cada vez mais a certeza de que ser docente, mesmo com todos os desafios e vulnerabilidades, era o ofício que imbuía de significado minha doação.

A relação teoria e prática propiciada através do Pibid é um fator determinante na constituição do fazer-se docente desde a formação inicial.



Determinante porque agrega experiências concretas que diariamente são confrontadas com teorias estabelecidas, oportunizando um movimento dialético que intensifica constantes reformulações metodológicas, redefinições teóricas, ressignificações de espaços, tempos, conceitos e saberes sobre a construção da identidade profissional docente. Como menciona Baccon; Brandt e Wolski (2013)

[...] os alunos de formação inicial encontram na escola um espaço de formação centrada na escola, em situações reais de ensino e em situações educativas que são implementadas por meio de atividades de múltiplas metodologias. (BACCON; BRANDT; WOLSKI, 2013, p. 07)

Costumo dizer que o Pibid foi um divisor de águas, sem romantizar as limitações, a exploração da mão de obra barata pelo Estado e a carga-horária cansativa e burocrática que, por vezes, diminui o rendimento acadêmico. O que se pode afirmar é que a precarização do profissional docente inicia ainda no processo de formação inicial e que, infelizmente, por necessidade, nos submetemos a tais experiências. O conforto reside na possibilidade de saber que, apesar disso, temos nesse programa a possibilidade de crescer profissionalmente e estabelecer conexões com docentes, coordenações e demais profissionais.

Além do Pibid, outras experiências no campo do ensino constituíram-se enquanto momentos que viabilizaram o constante aprimoramento teórico-prático no âmbito da sala de aula. O estágio supervisionado é, certamente, um dos momentos que mais nos desafia enquanto acadêmicos, é um campo de possibilidades e imprevisibilidades. No âmbito teórico, possuímos subsídios para alicerçar nossos planejamentos, para pensar nossa prática, construir um plano de trabalho sustentado nos princípios pedagógicos que mais se ajustam às nossas ideologias. No entanto, no âmbito prático somos confrontados pelo desajuste dos planos e planejamentos frente às

instabilidades e vulnerabilidades dos espaços sociais, da diversidade dos sujeitos, dos contextos pedagógicos e administrativos de cada instituição.

Atuar como professor ainda no processo de graduação nos coloca diante de situações concretas que constantemente nos frustram, mas nos conduzem ao aperfeiçoamento mediante a realidade local. Ao realizar o estágio supervisionado I, com foco na educação infantil, estive em parceria com Anderson Varela, companheiro da graduação, atuando na pré-escola da instituição de ensino infantil e fundamental Cecília Estolano Meireles, em Cajazeiras/PB. Localizada na zona periférica de Cajazeiras, a realidade por nós vivenciada mobilizou uma série de questões a serem discutidas no âmbito da graduação. Experiências que conduziam um campo de discussões enriquecedoras, apesar de nos colocar diante das vulnerabilidades existentes em uma escola pública da periferia do Alto Sertão Paraibano.

Ocorre que a escola real é diferente da escola ideal, as teorias apreendidas só fazem sentido se sofrerem mutações na realidade local. As modificações correspondem a uma demanda da própria comunidade, ou seja, para nos inserirmos numa realidade e atuarmos eticamente, comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem democrático, devemos nos despir da rigidez, dos roteiros engessados, dos planos irredutíveis. Ensinar é um constante processo de adaptação e reformulação, guiado pela instrução, pelo conhecimento técnico, pela dimensão humana, política e estética que conduz o saber-fazer docente.

Tais apontamentos são propiciados pela análise crítica da realidade à época, vistos sob um prisma de aprendizagens constantes mediante reflexões. As experiências no ensino estabeleceram relações teórico-práticas e essas relações constituíram o eu professor.

### 2.3 NOS CAMINHOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA FORMAÇÃO POLÍTICO-SOCIAL

Uma imersão que vai além da própria relação teoria e prática e do confronto com concepções e ideologias, é a vivência em extensão universitária. Para o graduando, a universidade e a comunidade geral, a extensão se constitui enquanto possibilidade para construir pontes de diálogo, interação e contribuição efetiva frente às demandas sociais, não estando limitada às práticas de ensino, mas a ações interventivas geradoras de mudança na realidade local.

Desse modo, a extensão seria a própria ação da universidade junto à comunidade, possibilitando o compartilhamento de conhecimentos desenvolvidos na instituição ao público externo. Uma interlocução entre ensino e pesquisa que se materializa em ações concretas para corresponder as necessidades da comunidade através da extensão, de ir até a comunidade, interagindo e transformando contextos vulneráveis.

Ao ser convidado pela Profa. Dra. Gerlaine Belchior a participar do projeto de extensão “Pedagogia Social: a contribuição do pedagogo ao desenvolvimento cognitivo dos residentes no Centro de Atenção à Criança e ao Adolescente (CCA) em Cajazeiras – PB”, em 2017, pude conhecer de perto as problemáticas sociais que estão além da universidade, que vão além dos espaços escolares e ficam à margem do próprio processo de humanização e manutenção da dignidade humana. Enquanto participante do projeto de extensão, junto com outros companheiros graduandos, sobretudo João Paulo e Laiza Kamila, pudemos reconhecer o quanto a extensão é fundamental para mudança de realidades e o quanto nós, enquanto sujeitos em construção permanente, tínhamos a grata oportunidade de nos humanizarmos e nos construirmos enquanto profissionais integrais imersos nesse espaço social.

As crianças assistidas pelo projeto residiam em uma casa mantida pela

Prefeitura Municipal, sendo os órgãos jurídicos da cidade os plenos responsáveis pela guarda dos jovens presentes. Nossa função, enquanto pedagogos/as em formação, era contribuir no desenvolvimento educativo, prestando assistência pedagógica e orientação qualificada na resolução de atividades, além de sermos bons ouvintes e atenuantes para os inúmeros dilemas e crises existenciais proferidas pelos monitores do centro, pelas crianças e entre nós mesmos, frente às problemáticas vivenciadas.

Participar desse projeto foi transformador, sobretudo enquanto sujeito humano, enquanto profissional que precisa estar referenciado não apenas em teorias, metodologias, práticas educativas, mas também nas complexidades sociais, nas diversidades de experiências, nas vulnerabilidades que estão além da nossa qualificação pedagógica. Lembro-me de, no Natal, perguntar a um jovem do centro: O que você quer ganhar de presente? Com os olhos lacrimejando, voz arrastada, mas forte e revoltada, me respondeu: Por que eu diria? Você não pode me dar o que eu quero! Com medo, mas curioso, insisti: O que você quer? Então, já chorando e armado com palavras que iriam me desestabilizar naquele momento, desferiu: Meu pai!

Esse foi apenas um dos inúmeros momentos marcantes que a extensão me possibilitou vivenciar, que acrescentaram na minha formação e inseriu a dimensão humana necessária à atuação docente ética. Além desse projeto, participei de outro intitulado “Pedagogia social: práticas educativas em contextos diversos”. Esse projeto se constituía enquanto guarda-chuva que abrigava diversos subprojetos, cada um sendo desenvolvido em um espaço social: praças, salões comunitários de igreja, sob sombras de árvores, no Centro de Atenção à Criança e ao Adolescente (CCA), Centro de Violência Contra a Mulher (CRAM), em escolas de outros municípios da Paraíba através de temáticas sociais. Era um projeto amplo que contemplava diversos âmbitos e, assim, possibilitava vivenciar inúmeros dilemas e desafios.

No Projeto “Pedagogia social: práticas educativas em contextos diversos”, estive como participante de um subprojeto no Centro de Violência Contra a Mulher Susane Alves (CRAM), em Cajazeiras/PB, sob orientação e supervisão da Profa. Dra. Raimunda Coêlho. Na oportunidade, pudemos conhecer de perto a realidade de mulheres em situação de violência e promover educação social com foco na emancipação, na profissionalização e empoderamento feminino. Princípios que reestabeleceriam a dignidade dessas mulheres através de uma equipe multidisciplinar e da sua inserção no mercado de trabalho, garantindo independência financeira.

Essas duas principais experiências na extensão acentuam o quanto é relevante sair dos muros da universidade, promover ações que possam contribuir com o desenvolvimento da sociedade, com o bem-estar coletivo. Conforme Gadotti (2017, p. 04) menciona, é preciso “redimensionar a Universidade dentro de um projeto popular de educação”, um projeto que construa pontes de comunicação efetivas, geradoras de mudança. É preciso que a extensão seja uma “ação cultural” (FREIRE, 1977) viabilizadora de práticas humanas, éticas e essencialmente compromissadas com o povo, com o retorno social àqueles ausentes dos espaços acadêmicos. Alicerçados nessas concepções é que conduzimos tais projetos e que, agora, constituem-se como memórias.

### 2.4 TRAJETÓRIAS DE UM PESQUISADOR MIRIM: A INQUIETAÇÃO QUE MOVE O DESEJO

Pesquisar é manter-se inquieto frente as certezas que nos cercam, certezas provisórias que estabelecem compreensões momentâneas sobre espaços e pensamentos que podem, recorrentemente, serem reinterpretados. Seria essa inquietação a força mobilizadora que conduziu meus passos rumo ao ingresso em grupo de pesquisa e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de

pesquisas. Essas oportunidades surgiram em meio a ousadia do jovem graduando em se oferecer a participar de espaços até então pouco explorados por estudantes de Pedagogia.

A primeira aproximação com a possibilidade de desenvolver pesquisa, ocorreu ao final da aula de Filosofia da Educação do Prof. Dr. Dorgival Fernandes. No final da manhã, envolvido pela inquietação em conhecer outros caminhos acadêmicos, questiono ao professor a possibilidade de participar do seu grupo de estudos e pesquisas, que estaria voltado ao pensamento do filósofo Michel Foucault. Visivelmente surpreso, o professor menciona o grupo de pesquisa que coordena na universidade, seria o Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS) a primeira casa a me acolher enquanto estudante pesquisador.

No GIEPELPS, sob orientação do Prof. Dr. Dorgival Fernandes, foi iniciado o desvelamento dos modos de pensar e fazer pesquisa, um árduo processo que se deu mediante encontros semanais para estudos e discussões de textos, até a sistematização da primeira pesquisa que pude desenvolver, junto também do companheiro de graduação João Paulo Barbosa. Na pesquisa intitulada “Práticas de pesquisa como experiência constituinte do sujeito acadêmico na formação e no trabalho docente universitário” (2016 - 2018), o Prof. Dorgival propôs investigarmos como as práticas de pesquisa podem constituir experiências que norteiam as práticas atuais dos professores do curso de Pedagogia do CFP/UFCG. Através de entrevistas semiestruturadas, longas noites de transcrições e análises, conseguimos realizar o estudo que nos impactou positivamente enquanto pesquisadores e contribuiu para caminharmos rumo a construção do Trabalho de Conclusão de Curso que, na Licenciatura em Pedagogia, é construído mediante a realização de uma pesquisa.

Os encontros sistemáticos de estudos acerca do trabalho em pesquisa no GIEPELPS e, especificamente, com o Prof. Dorgival, foram as bases que alicerçaram o próximo e, talvez, o mais desafiador trabalho de pesquisa na graduação. A construção do Trabalho de Conclusão de Curso é um dos momentos provavelmente mais tensos na formação inicial, por exigir do graduando conhecimentos metodológicos, teóricos, capacidade argumentativa, autonomia de escrita e domínio temático. A pesquisa de conclusão de curso que desenvolvi sob orientação do Prof. Dorgival surge a partir das minhas aproximações com o campo da Educação Matemática e, sobretudo, das profundas inquietações inerentes a minha própria formação familiar. Crescer no seio de pessoas não escolarizadas, mas que dominam noções básicas e complexas da Matemática, me direcionou a questionar: Como pessoas que nunca foram à escola conseguiram adquirir conhecimentos matemáticos complexos? Caminhos para aliviar tais inquietações surgem a partir da Etnomatemática.

A Etnomatemática é um campo de estudos e pesquisas que faz parte da Educação Matemática e surge a partir dos anos de 1970 com o desenvolvimento do Programa Etnomatemática, sendo seu idealizador o professor e pesquisador brasileiro Ubiratan D'Ambrósio (2013). Essa tendência visa compreender e problematizar as diversas manifestações matemáticas que são constituídas a partir da história e cultura de cada povo, considerando as relações estabelecidas no cotidiano social e as necessidades pessoais e coletivas de sobrevivência e resistência humana.

A pesquisa de campo foi realizada na comunidade rural de Icozinho/Ceará e adotou como objetivo primário de investigação: Compreender o processo de aquisição e operacionalização dos saberes etnomatemáticos de trabalhadores rurais não escolarizados da comunidade rural observada. Os colaboradores da pesquisa foram cinco pessoas não escolarizadas, sendo: um agricultor/horticultor; um açougueiro/agricultor;

uma agricultora aposentada; uma vendedora de cosméticos e uma vendedora de roupas.

Foram analisados discursos como: “se eu tivesse pegado na escola quando eu era nova, hoje eu era uma juíza. Daqui pra onde tá Jesus eu digo: eu era!” (Dona Socorro, 75 anos, agricultora aposentada); “O senhor se arrepende por não ter estudado? Rapaz eu me arrependo... depois eu fico normal. Porque vi tantos da minha idade estudaram, aí não consideraram, né?... Eu mesmo já comprei boi a eles, eles dizendo que só dá 10 arrobas... dá 15! Não sabe!”; “Eu compro um porco a você arrobado. 30 quilos duas arrobas, 60 quilos é 4 arrobas. Porque é 15 quilos a arroba, né? Algodão é que é 20” (Seu Antônio, 67 anos, açougueiro/agricultor) (PACHECO, 2019). A complexidade dos relatos mostra as múltiplas influências do meio social na construção do conhecimento e as implicações das dificuldades econômicas no acesso à educação, elementos que se desenvolvem à medida que cada discurso é analisado durante o trabalho monográfico.

Participar desses espaços de pesquisa, mobilizando inquietações e desejos de ser mais, de saber mais, a partir da busca, do desvelar, constituiu uma identidade docente inconformada com as certezas, com a imutabilidade. Assim como Freire (1996, p. 32), “pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. E ocorreu, através desse movimento, da inquietação movida pelo desejo de revelar o desconhecido, a corporificação de uma nova proposta de pesquisa, agora para ingresso no mestrado em educação da UFRN, tentativa exitosa que me conduz como mestrando pesquisador desde 2019.



### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva.*

As palavras introdutórias deste trabalho, unem-se as palavras conclusivas que expressam a fala de Tuahir, em *Terra Sonâmbula*, de Mía Couto (2007), ao refletir sobre nossos constantes processos de buscas e desencontros com sonhos e perspectivas. Mais que nos fazer pensar, Tuahir nos conduz a analisar o processo, antes da chegada, nos faz questionar se o caminho, o estado de busca constante, não seria experiência mais satisfatória que o próprio fim. O encontro com o achado seria, assim, o ponto de partida para outra jornada. Enquanto houver sonho, haverá caminho.

Revisitar memórias e produzir linhas que possam descrever emoções, são práticas que nos possibilitam reviver os sabores e dessabores de um percurso vivido em toda sua complexidade. Nessas linhas, ao lembrar o processo de busca pela autonomia, dos espaços que oportunizaram a construção de uma identidade profissional, superando estigmas, determinantes sociais e vulnerabilidades econômicas, lembro-me mais uma vez de Freire (1980, p. 40) ao enfatizar que “a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo”.

Reconhecer que as experiências em ensino, extensão e pesquisa são oportunidades para nosso próprio crescimento enquanto sujeito humano e profissional, é fundamental para desenharmos um campo de atuação plural, crítico, inclusivo e ético, tendo em vista uma formação permanente e compromissada com o desenvolvimento integral, de si mesmo e do coletivo. Assim, manter nossos sonhos pulsantes, inquietos e mobilizá-los à ousadia que promove sua árdua concretização, é o caminho de descoberta que exigirá além do desejo, coragem.

## REFERÊNCIAS

- BACCON, Ana Lúcia Pereira.; BRANDT, Célia Finck.; WOLSKI, Denise Therezinha Rodrigues Marques. Políticas públicas de formação de professores: a construção de saberes docente na formação inicial e continuada em serviço no contexto PIBID. **Anais do XXVI simpósio brasileiro de política e administração da educação**. Recife, 2013. p. 1-20.
- BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- COUTO, Mía. **Terra sonâmbula**. São Paulo: Cia das letras, 2007.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 42. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Extensão e comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.
- GADOTTI, Moacir. **Extensão universitária**: para quê? Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: [https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o\\_Universit%C3%A1ria - Moacir Gadotti fevereiro 2017.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf). Acesso em: 18 jul. 2021.

PACHECO, Willyan Ramon de Souza. **Etnomatemática no campo:** aquisição e operacionalização de saberes matemáticos por pessoas não escolarizadas. (Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande) Cajazeiras, 2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/8223>. Acesso em: 18 jul. 2021.

XYPAS, Constantin. Condições sociológicas do êxito escolar de alunos de origem popular. **Crítica educativa**, v. 3, n. 1, p. 5–18, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/214/243>. Acesso em: 17 jul. 2021.

## **VIR A SER PESQUISADORA: PRÁTICAS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO E FORMAÇÃO DE PESQUISADORES/AS NO PET ECONOMIA DOMÉSTICA**

Kamila Costa de Sousa<sup>24</sup>

*"A maior riqueza do homem é sua incompletude.  
Neste ponto sou abastado.  
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito."  
(Manoel de Barros, 2002)*

### **INTRODUÇÃO**

Quando nos tornarmos pesquisadores/as? Em que momento da nossa trajetória formativa conseguimos alcançar as transformações e os conhecimentos necessários para sermos reconhecidos como investigadores/as em nosso campo de atuação? Ou estamos em um constante vir a ser<sup>25</sup> enquanto pesquisadores/as? Quando penso sobre a minha biografia – enquanto acadêmica, educadora, jovem mulher e cidadã – reconheço a minha própria incompletude e vejo nesta – parafraseando Manoel Barros –, a minha maior riqueza e possibilidade constante de transformação e formação.

Neste capítulo, recupero a partir da minha biografia as experiências e práticas acadêmicas e de pesquisa que foram fundamentais para a minha formação enquanto pesquisadora, que não se deram em uma perspectiva de criar uma “forma” de ser e de pesquisar, mas que impulsionaram o meu devir. São vivências que possibilitaram não só o encontro com a pesquisa, mas que

---

24 Professora Adjunta do Departamento de Educação, Campus Avançado de Patu, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

25 Não é objetivo do presente texto fazer uma discussão filosófica sobre o conceito de “ser” e o de “vir-a-ser”.

construíram perspectivas de futuro quanto ao campo de atuação profissional que eu gostaria de seguir.

A escrita deste texto me atravessa com sensações, memórias, alegrias e também frustrações, pois me proponho a recuperar, na minha biografia acadêmica (que se faz impregnada da minha biografia pessoal), as experiências formativas que vivenciei há uma década na universidade e no Programa de Educação Tutorial (PET) do Curso de Bacharelado em Economia Doméstica da Universidade Federal do Ceará (UFC) e que me inseriram no universo da pesquisa em educação. Reflito neste escrito sobre as narrativas de mim, construídas no encontro com tantas/os outras/os sujeitos/as<sup>26</sup> com quem aprendi, desaprendi e reaprendi, como também construí, desconstruí e continuo construindo constantemente reflexões sobre a pesquisa e o ato de pesquisar.

O título deste capítulo parte de um ensaio reflexivo que apresentei no IV Encontro de Experiências Estudantis<sup>27</sup> promovido pela UFC em 2011, onde ousei lançar o olhar para as práticas de ensino, pesquisa e extensão que estavam sendo construídas pelo e no PET, práticas das quais fiz parte e que foram fundamentais para a minha formação enquanto cidadã, jovem mulher, pesquisadora e educadora.

Escrever a partir da minha biografia acadêmica não é apenas rememorar fatos importantes desse caminhar, é também um exercício reflexivo e crítico que considero necessário para pensar a formação de novos/as pesquisadores/as, o lugar que a universidade ocupa na construção dos

---

<sup>26</sup> À tutora Profa. Dra. Celecina de Maria Veras Sales e a aos seus (no contexto de 2010 a 2013) orientandos/as da Pós-graduação em Educação Brasileira (UFC) e às petianas, minha gratidão pelas experiências construídas e partilhadas no PET Economia Doméstica.

<sup>27</sup> O IV Encontro de Experiências Estudantis fazia parte da programação dos Encontros Universitários promovidos pela UFC em 2011. O resumo contendo 567 palavras foi escrito para a área “Vida Acadêmica: venturas e desventuras”.

projetos de vida dos seus diferentes sujeitos e como é imprescindível que se ampliem as oportunidades de vivências com o tripé ensino-pesquisa-extensão.

Dessa forma, a proposta deste texto fundamenta-se na pesquisa qualitativa, por buscar, a partir de uma abordagem interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), entender os significados atribuídos por mim à minha própria formação universitária. Como proposta metodológica, parto das contribuições da pesquisa autobiográfica, em que, segundo Abraão (2003), as narrativas se constituem como um instrumento de coleta de informações no qual a memória do narrador é marcada pelas significações das suas vivências.

Apresento nas linhas a seguir as memórias das vivências de outrora que contribuíram para a construção de práticas de pesquisa que reconheço como importantes para a pesquisadora que estou sendo. Reconhecer nossa incompletude por ainda “estar sendo” (FREIRE, 2004) nos possibilita construir relações com os/as outros/as e com os diferentes lugares, despertando assim a nossa curiosidade, comunicação e transformação. Iniciar esta introdução a partir da compreensão de incompletude que Manoel de Barros e Paulo Freire sugerem já anuncia as considerações que faço sobre mim enquanto pesquisadora em movimento e em constante devir.

## **2 O PET ECONOMIA DOMÉSTICA**

No primeiro dia na Universidade Federal do Ceará, em fevereiro de 2009, uma frase ouvida em uma solenidade de boas-vindas aos calouros ecoa ainda hoje em meus pensamentos: “Viva a universidade”. Assim, minha trajetória na graduação tem sido direcionada pelo seu significado (SOUSA, 2011, p. 01).

Comecei esta seção recuperando uma memória que marcou meu ingresso

na universidade. Refletindo sobre ela, considero que cultivou em mim o desejo de vivenciar ao máximo os diversos espaços-tempos formativos que a instituição pudesse promover e que também pudéssemos construí-los. No entanto, é importante refletir que viver a universidade em todas as suas possibilidades se torna desafiante, e, em muitas situações, utópico para muitos estudantes trabalhadores, que se deparam no cotidiano acadêmico com as dificuldades de conciliar a formação universitária com a necessidade de trabalhar para garantir a renda e a sobrevivência.

Meus primeiros semestres na universidade foram cheios de descobertas, não apenas sobre o curso em que eu estava, mas principalmente sobre a dinâmica da formação universitária e de como a articulação entre o tripé ensino-pesquisa-extensão, além de ser necessária, ocorria no contexto do curso. Assim, entre alguns editais de seleção de discentes para projetos e programas, escolhi um para me candidatar e, bem-sucedida, ingressei em 2010 no PET Economia Doméstica, que foi sem dúvida um marco na minha trajetória universitária, bem como promoveu a reconstrução dos meus projetos de vida e escolha profissional.

O PET pode ser compreendido como um programa formativo que está presente em diversos cursos de graduação, com o propósito de fomentar, entre os membros que o constituem – em diálogo com a perspectiva curricular, o campo de discussão e atuação profissional do curso de origem – propostas de ações que insiram os/as estudantes em vivências de ensino, pesquisa e extensão. O programa se caracteriza por suas ações possuírem “[...] caráter interdisciplinar, voltadas para a qualificação da formação dos estudantes, com ampla visão de mundo e responsabilidade social [...]” (UFC, 2013, p. 02), sendo responsável por possibilitar aos/as acadêmicos uma aproximação com o campo empírico e com a realidade social do seu próprio tempo.

No PET Economia Doméstica, que teve seu projeto criado e coordenado pela professora doutora Celecina de Maria Veras Sales<sup>28</sup>, tínhamos como fundamentação para as nossas atividades o tripé ensino-pesquisa-extensão, que se tornou para nós não apenas o horizonte, mas o compromisso formativo contínuo de construir nossas práticas a partir da indissociabilidade entre os aspectos que compõem esse tripé e que caracterizam a universidade, como preconiza a Constituição Federal de 1988.

Magalhães (2007), ao discutir o ensino, a pesquisa e a extensão como elementos indenitários e indissociáveis da universidade, chamou atenção para os diversos desafios presentes nas instituições de ensino superior, na efetivação dessa perspectiva, que vão desde a organização da gestão universitária até o seu corpo docente. Para a autora, esse

[...] tripé exige uma postura diferente do professor dentro da universidade, passando de uma atitude simplesmente instrucionista, informativa, para a de mediador do processo de construção do conhecimento. (MAGALHÃES, 2007, p. 170).

No PET, essa “postura diferente do professor” para a qual a autora chama atenção era muito presente na forma com que a professora Celecina Sales coordenava o grupo de petianas, pois, nas práticas de ensino, pesquisa e extensão que desenvolvíamos, as propostas de ações não chegavam para

---

<sup>28</sup> O PET Economia Doméstica foi criado a partir do projeto submetido pela professora Dra. Celecina de Maria Veras Sales, tendo suas atividades iniciadas em 2009. A professora Celecina Sales, além de ter sido a idealizadora do programa no curso, permaneceu como tutora do mesmo até meados de 2013. Registro neste texto a contribuição singular dessa docente para o curso, para a formação das petianas e para a minha formação enquanto educadora e pesquisadora. Ter tido a oportunidade de vivenciar o tripé acadêmico no PET sob a tutoria de uma educadora e pesquisadora comprometida com o campo social, com diversos sujeitos que são invisibilizados na realidade sociocultural e política do Brasil, foi um marco para a minha biografia pessoal e acadêmica, pois toda a experiência partilhada por ela gerou em mim não apenas uma profunda admiração, mas também a inspiração para as trajetórias acadêmicas e profissionais que passei a seguir desde o período em que ingressei no programa.



nós prontas e/ou definidas para serem, em seguida, executadas. Tivemos no PET a experiência de nos percebermos como autoras da nossa formação, de construirmos a autonomia universitária na condução dos estudos, no planejamento e debate sobre as propostas de ações do grupo, bem como no desenvolvimento dessas ações. A mediação feita pela tutora nos estimulou a desenvolver a criatividade, a oralidade e a escrita, além da reflexão crítica, por ter criado conosco relações educativas pautadas no diálogo e na valorização do nosso potencial enquanto pesquisadores/as em formação.

Sales (2020), ao recuperar o percurso de pesquisa que construiu acompanhada dos estudantes de graduação, em suas experiências como tutora do PET Economia Doméstica e nas pesquisas que coordenou no Programa de Iniciação Científica (PIBIC), reflete que:

Temos construído coletivamente procedimentos metodológicos que têm nos ajudado a chegar até o outro, sem, contudo, seguir manuais ou criar o tão desejado passo a passo, até porque nossa experiência tem ensinado que na pesquisa a aprendizagem é contínua, e é ariscado fazer generalizações. O respeito às singularidades é uma condução e uma escolha, e isso não impede compreendermos os fenômenos sociais. (SALES, 2020, p. 18)

As ações propostas e desenvolvidas pelo PET partiam principalmente dos estudos da Educação Popular e da Sociologia das Juventudes, que foram campos temáticos de discussão escolhidos como horizonte para as reflexões, discussões e atividades do grupo. Construímos diversas práticas<sup>29</sup> de ensino,

---

<sup>29</sup> Entre as ações e projetos de extensão desenvolvidas pelo PET Economia Doméstica ou que contaram com a participação dos seus membros, destaco: VIII Encontro Estadual de Jovens do MST: Discutindo a Realidade Brasileira (2009); IX Curso de Formação para Jovens do Campo: Discutindo a Realidade Brasileira (2010); II Seminário de Pesquisa Qualitativa: Investigações nos Estudos de Juventude (2011); III Seminário de Pesquisa Qualitativa em Juventude (2011); X Curso da Juventude do Campo: 10 anos de luta, formação e organização (2011); “Dizer não à Violência Contra Mulheres, Jovens e Adolescentes se Aprende na Escola” (2011); I Ciclo de Debates sobre Violência (2011); XI Encontro de Formação sobre a

pesquisa e extensão que nos levaram ao encontro de uma diversidade de jovens que viviam no campo e na cidade, jovens de movimentos sociais, de escolas urbanas e rurais, de grupos culturais. Jovens que, nos diversos encontros promovidos pelas atividades de pesquisa e/ou extensão, faziam-nos compreender que a dinâmica da vida juvenil nos convidava a questionar não só as teorias sobre juventudes que estudávamos, mas que principalmente se revelavam como um caminho para ampliar nosso olhar para o universo de sentidos que são atribuídos pelos/as jovens para suas experiências individuais e coletivas.

No PET fomos introduzidas ao mundo da pesquisa científica em educação e as experiências elaboradas nesse programa foram fundamentais não apenas para fortalecer o conhecimento que vinha sendo construído no curso de graduação, mas, para mim e para muitas outras petianas, o divisor de águas para a definição dos caminhos que queríamos trilhar profissionalmente, para então chegarmos à carreira de professoras do ensino superior, desejo comum transformado em projeto de vida.

### **3 A PESQUISA NO PET ECONOMIA DOMÉSTICA NA RELAÇÃO COM O ENSINO E EXTENSÃO**

Ao iniciar a graduação em Economia Doméstica na UFC, um dos primeiros textos que li sobre pesquisa se chamava “Educar pela pesquisa”, de autoria de Pedro Demo (2001), no qual o autor construiu uma importante discussão sobre a necessidade de os professores, em sua atuação docente, assumirem a investigação científica como princípio educativo e profissional, perspectiva que subverteria a prática da aula copiada em que os estudantes aprendem a reproduzir o conhecimento que é transmitido.

---

Realidade Brasileira para Jovens do Campo (2012); e II Ciclo de Debates Sobre Violência (2012).

O encontro com esse texto foi uma ruptura com a forma de ver e pensar a sala de aula, principalmente a sala de aula da escola, que, naquele momento, era a vivência mais longa que eu possuía enquanto estudante. Imaginava que a pesquisa estaria para a sala de aula da universidade como uma dimensão indispensável para o nosso desenvolvimento intelectual e profissional; no entanto, ao longo das disciplinas que cursei, ofertadas no curso em que eu estava matriculada, assim como disciplinas das quais procurei participar em outros cursos, fui identificando a falta de sensibilidade de alguns docentes quanto à necessidade de promover a formação acadêmica pela pesquisa. Era notável a diferença da postura profissional dos docentes entre os diversos cursos que conheci quanto a aspectos metodológicos, como também a forma de lidar com a pesquisa nas salas de aula da graduação.

Embora se constitua como um dos “pés” que sustentam a universidade, a presença da pesquisa como mobilizadora e articuladora do conhecimento curricular e da realidade material se revelava escassa na prática docente de alguns professores, o que eu percebia como uma lacuna na minha formação. Mas essa não era uma postura profissional unânime na universidade: havia professoras e professores que conseguiam, em suas disciplinas, construir um laboratório vivo e crítico dos conteúdos curriculares através da pesquisa, inclusive de campo, que promoviam.

Entre essas disciplinas, no segundo período do curso em “Sociologia Rural e Urbana” ministrado pela professora Celecina Sales, realizei a minha primeira pesquisa de campo em uma periferia de Fortaleza, com o objetivo de compreender, na realidade material e histórica, a paisagem e a organização da cidade, que, no contexto em estudo, possibilitou-me refletir sobre os conflitos sociais vivenciados no espaço urbano, identificar a diferença social e de acesso aos direitos fundamentais, como também a forma de ocupação do espaço urbano e os sentidos atribuídos pela Comunidade do Trilho à ocupação que gerou seus lares.

Estudar sobre a periferia e a cidade a partir de uma vivência real em uma comunidade, na aproximação com os sujeitos que a construíram, conhecendo suas casas, modos de vida, ouvindo-os, foi para mim um despertar sobre a pesquisa e o exercício de pensar as contribuições dos autores não como algo dado para ser incorporado ao nosso repertório intelectual, mas como a reconstrução de teorias a partir do diálogo reflexivo com a realidade social.

Fazer da pesquisa uma dimensão presente nas suas disciplinas era necessário para a professora, por sua compreensão de que

O processo formativo é dinâmico e carregado de ensinamentos, e a pesquisa é parte importante desse processo porque retroalimenta o ensino, a produção científica. (SALES, 2020, p. 18).

O olhar que o/a professor/a tem sobre a pesquisa é uma característica relevante para que possa, em suas disciplinas, fomentar e fortalecer as relações de ensino e aprendizagem, para que essas sejam críticas, criativas e possam produzir novos conhecimentos.

A experiência de pesquisa na disciplina citada nos faz reconhecer que é possível desenvolver o ensino a partir da pesquisa; no entanto, é preciso destacar que, da memória que recupero neste texto ao tempo presente em que o escrevo, ainda “[...] há um desafio para o ensino de graduação neste país, que é o de inserir definitivamente a pesquisa como componente curricular indissociável do ensino” (CASTANHO, s/d, p. 89). A pesquisa, tornando-se a fonte mobilizadora do ensino na graduação, proporciona aos diversos estudantes a oportunidade de pesquisar e de produzir conhecimento, haja vista que as oportunidades de se inserir em programas que fomentem a pesquisa nesse nível de ensino ainda são escassas, não contemplando a totalidade de estudantes de graduação.

Na minha experiência acadêmica na graduação, comecei a suprir a lacuna que senti em relação à pesquisa, nas disciplinas, através da atuação no PET

Economia Doméstica, em que, assim como mencionei na seção anterior, tínhamos na pesquisa uma das dimensões de atuação do programa. Assim, durante meus anos de petiana, tive a chance de participar de pesquisas com jovens do campo e da cidade, além de desenvolver técnicas de pesquisa na realização do trabalho de campo.

A pesquisa no PET era desenvolvida a partir de um projeto de pesquisa central, que também é nomeado como projeto guarda-chuva, articulado ao PIBIC, também coordenado pela professora Celecina Sales. Partindo do projeto central, estudávamos e discutíamos no PET a temática de interesse comum do grupo de petianas e construíamos um projeto de pesquisa para desenvolvermos ao longo de um ano e que culminava com a produção e socialização científica em eventos acadêmicos como os Encontros Universitários da UFC, entre outros eventos nacionais e internacionais de que participamos.

As investigações que desenvolvemos no PET não apenas me iniciaram na pesquisa, mas foram fundamentais para a minha formação intelectual e enquanto pesquisadora, pois foram nessas experiências que fui conseguindo compreender a importância desses estudos, como também toda a dinâmica existente desde a elaboração de um projeto de pesquisa até o desenrolar do método, como a condução do trabalho com os dados do campo e análise dos dados e escrita.

Na pesquisa com os jovens do campo e da cidade, aprendemos que nem sempre os métodos traçados para o desenvolvimento do estudo conseguiam promover as falas juvenis, sendo necessário sermos criativas para conseguir dialogar com os sujeitos e promover nessa interação o conhecimento mais aproximado das suas realidades, visto que “[...] nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar todos os fenômenos e processos” (MINAYO, 1994, p. 18), pois a experiência juvenil é multifacetada e nos

desafia a construir cada vez mais técnicas para conseguir sistematizar tais realidades.

Entre outras dimensões necessárias para a minha formação enquanto pesquisadora, considero que foi a realização das nossas pesquisas, a partir do trabalho campo e da nossa inserção nas realidades sociais investigadas, que nos sensibilizou enquanto estudiosas em busca de desenvolver estudos comprometidos em revelar as necessidades dos grupos sociais que representamos em nossas investigações.

Para Brandão (2007, p. 12), o trabalho de campo pode ser compreendido como “uma relação produtora de conhecimento”, pois, no encontro entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa, criam-se novas interpretações, que são novos conhecimentos, sobre a realidade investigada. A aproximação com territórios diferentes, com a diversidade de jovens e culturas que foram proporcionadas pelo trabalho de campo, proporcionou, além de conhecimentos novos sobre o que estudávamos, a criação do sentido ético para o ato de pesquisar e de revelar em nossos escritos os diversos brasileiros historicamente invisibilizados, reconhecendo-os como produtores da história e de cultura, criando em nossas pesquisas espaços de falas e de visibilidade social.

A partir de todas as experiências e práticas de pesquisas, ensino e extensão vivenciadas no PET, no coletivo de petianas, a partir da orientação e das contribuições da professora Celecina Sales, consegui seguir meu caminho enquanto pesquisadora, com mais confiança e muita curiosidade, pelos Assentamentos Rurais de Reforma Agrária, organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Para desenvolver a pesquisa do trabalho de conclusão do curso de graduação, fui a campo sozinha em 2013, pela primeira vez, com o objetivo de conhecer e compreender a perspectiva de Educação do Campo e das escolas de ensino médio do campo que vinham sendo

conquistadas pelo MST.

O período de inserção no assentamento, em 2013, sem a presença do coletivo de petianas – que até então era sempre presente em nossas atividades de pesquisa, ensino e extensão – marcou em minha biografia o reconhecimento da minha autonomia e travessia enquanto pesquisadora, pois, após as experiências formativas vivenciadas no PET, estava confiante para arriscar e trilhar novas experiências de pesquisa. Desde 2013, muitas outras experiências de pesquisa e de trabalho de campo vêm sendo construídas em diversos assentamentos rurais no campo cearense e que me constituem enquanto pesquisadora em constante movimento.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Recuperar a minha biografia acadêmica para pensar sobre a minha formação enquanto pesquisadora foi, além de desafiante, inusitado. Não é sempre que paramos para pensar sobre nós ou para rememorar momentos passados, que, apesar de distantes, são e fazem parte de quem estou sendo. Assim, construir reflexões sobre a minha experiência no PET Economia Doméstica a partir de um olhar reflexivo me proporcionou pensar sobre a universidade e o ensino superior, além da necessária urgência de conciliação do ensino a partir da pesquisa.

Contudo, além de todas essas dimensões que são urgentes e em que este escrito me fez pensar, nesta narrativa sobre as minhas experiências de iniciação à pesquisa, quis refletir sobre o meu entendimento do que é ser uma pesquisadora e como me percebo nessa trajetória. O PET Economia Doméstica, além de me iniciar na pesquisa de campo, foi um espaço-tempo formativo rico, por ter sido construído por um coletivo de sujeitos – da tutora às petianas, no diálogo com os orientandos de pós-graduação da Profa. Celecina Sales – que compreendiam que a pesquisa e o ato de pesquisar não

estão postos, que a metodologia da pesquisa e suas técnicas não são simplesmente aplicadas na realidade social investigada, mas que a pesquisa é também construída com os sujeitos da investigação e que é preciso um olhar sensível e criativo para se reinventar constantemente no trabalho de campo.

Concluo, nesta narrativa de mim, ao retornar às perguntas que iniciaram este texto, que me percebo como uma pesquisadora em constante devir, movimento, travessia, inconclusão, não porque eu não reconheça e valorize as diversas experiências formativas de pesquisa construídas desde o PET Economia Doméstica (2010) à conclusão do Doutorado (2020), mas porque considero esse entendimento necessário para qualquer pesquisador/a, pois, se a pesquisa é necessária para a construção e atualização do conhecimento, não podemos ser nós “pesquisadores/as” conclusos em nossa forma de pesquisar e pensar o mundo. Como diria o saudoso Raul Seixas, “eu prefiro ser essa metamorfose ambulante/Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”, sobre o que é a ciência e sobre o que é ser pesquisadora.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativa e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, Goiás, v. 10, n. 1, jan./jun. 2007, p. 11-27.

CASTANHO, Sérgio. Ensino com pesquisa na graduação. [s.l.]. Disponível em: <http://www.adventista.edu.br/imagens/asped/files/Ensino%20com%20pesquisa%20na%20gradua%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.



DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2001.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão: tensões e desafios. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 8, n. 2, p. 168-175, jun. 2007.

MINAYO, Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira et. al. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 09-29.

SALES, Celecina de Maria Veras. Uma viagem acompanhada: percurso de pesquisa com estudantes de graduação. In: JOCA, Alexandre Martins; SOUSA, Kássia Mota de; GUIDOTTI, Viviane (Org.) **A pesquisa na graduação: reflexões, experiências e saberes do(dis)centes**. Cajazeiras: Edições AINPGP, 2020. p. 17-26.

SOUSA, Kamila Costa de. Vir a Ser Pesquisadora: Práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão no Programa de Educação Tutorial do Curso de Economia Doméstica. In: Encontros Universitários UFC. **Anais...** 2011. Disponível em: <http://sysprppg.ufc.br/eu/2011/index.php/trabalhos-aceitos/por-cpf-bolsista> Acesso em: 18 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC. Anexo IV da Resolução nº 08/CEPE de 26 de abril de 2013. Disponível em: <https://prograd.ufc.br/wp-content/uploads/2014/05/pet-ufc-anexo-iv-resolucao-08-2013.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

## **RACISMO E EDUCAÇÃO: PRODUÇÃO DISCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA**

Daiane Pereira Soares<sup>30</sup>

Alexandre Martins Joca<sup>31</sup>

### **INTRODUÇÃO**

O presente capítulo é fruto de atividades realizadas na disciplina “Educação, Cultura e Diversidade” no curso de pedagogia do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). É resultado da experiência discente na produção de portfólio sobre educação e diversidades na formação inicial de pedagogos/as. Dessa maneira, apresentamos aqui a produção discente sobre racismo e educação na formação inicial em pedagogia, elaborada durante a referida disciplina tomando como referência parte do portfólio da autora deste capítulo. Partimos do questionamento sobre as raízes socioculturais de resistência do racismo na sociedade brasileira e de como a escola pode ser um instrumento tanto de reprodução quanto de enfrentamento ao racismo.

A metodologia de elaboração de um portfólio temático pelos/as discentes dá base, no âmbito do ensino, a discussões e reflexões coletivas sobre os mecanismos de poder e de reprodução das desigualdades sociais, além de propiciar questionamentos teórico/práticos sobre categorias de análise como

---

<sup>30</sup> Graduanda no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG/CFP. Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID.

<sup>31</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Adjunto da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Atualmente, é presidente da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP).

raça, etnia, cultura, igualdade, diferenças, diversidades. A abordagem toma a educação como um dos principais mecanismos de desconstrução de preconceitos e discriminações raciais e a escola como espaço privilegiado para o enfrentamento ao preconceito racial. A cada temática, os/as discentes buscavam via internet um fato, uma notícia ou um material pedagógico e/ou de comunicação que possibilitasse atuar como ponto de partida para o desenvolvimento teórico das temáticas, visando a desconstrução de preconceitos, a elaboração de conhecimentos e a apreensão de saberes sobre racismo e educação<sup>32</sup>.

No decorrer da disciplina e, posteriormente, da produção deste texto, dialogamos com autores como Bourdieu (1975; 1998; 2003), Candau (2011), Lander (2005), Lugones (2008), Mandonado-Torres (2007), Mignolo (2007), Quijano (2009), Walsh (2009), entre outros que contribuem acerca desta discussão, a fim de compreender como as ideologias que foram propagadas no Brasil Colônia ainda se fazem presentes nas relações humanas e, como levantaram muros das desigualdades existentes em nossa sociedade.

Assim, traremos aqui questionamentos a respeito dos modelos de opressão que foram criados ao longo do tempo e como a colonização contribuiu e, ainda contribui, significativamente, na propagação de um ideário racista e excludente. Apresentamos, também, as pedagogias decoloniais e interculturais como ferramentas para a ruptura do racismo

---

<sup>32</sup> A atividade trata de uma pesquisa, via internet, de matérias de jornais, charges, artigos de opinião, artigos acadêmicos, debates em redes sociais, memes, programas de TV, documentários, filmes etc. sobre as seguintes temáticas: “A educação escolar e a diversidade cultural”, “O racismo no cotidiano brasileiro”, “Escola e Racismo”, “Violência contra mulheres”, “Direitos Humanos e Diversidade”, “LGBTfobia”, “A educação para a diversidade”. O/A aluno/a deve tecer seus comentários utilizando conceitos e autores debatidos durante a disciplina. Trazemos aqui especificamente a abordagem sobre as seguintes temáticas: “Escola e Racismo”, “O racismo no cotidiano brasileiro”, “Direitos Humanos e Diversidade”.

estrutural<sup>33</sup>.

## 2 HISTORICIZANDO O RACISMO BRASILEIRO

*Os ossos de nossos antepassados  
colhem as nossas perenes lágrimas  
pelos mortos de hoje.  
Os olhos de nossos antepassados,  
negras estrelas tingidas de sangue,  
elevam-se das profundezas do tempo  
cuidando de nossa dolorida memória.  
A terra está coberta de valas  
e a qualquer descuido da vida  
a morte é certa.  
A bala não erra o alvo, no escuro  
um corpo negro bambeia e dança.  
A certidão de óbito, os antigos sabem,  
Veio lavrada desde os negreiros.  
Conceição Evaristo*

Com esse poema, (re)afirmamos que o racismo mata. O preconceito racial está presente em nosso cotidiano e estampado todos os dias nos noticiários, seja em notícias de mortes, seja em denúncias de violências física e/ou simbólica. Faz-se importante ressaltarmos aqui, que, como dito no poema de

---

<sup>33</sup> Segundo Silvio Almeida (2021), “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural” (p. 50).

Conceição Evaristo, esse movimento de inferiorização da população afro-brasileira vem “lavrada desde os negreiros”.

Nesse sentido, recorreremos à historiografia, no intuito de compreendermos as causas e as consequências desse fenômeno social que tem origem na constituição da sociedade brasileira desde a colonização. Como exemplo, lembramos da habitual afirmativa nos livros didáticos de que o Brasil foi “descoberto” pelos portugueses, apesar de sabermos que já existiam povos nativos em nossas terras e que até hoje, nossas raízes e nossa cultura brasileira têm suas origens indígenas, uma vez que foram nossos primeiros habitantes. Cabe a nós perguntarmos sobre nossas origens e do porquê que ainda hoje adotamos a cultura eurocêntrica como referência.

O racismo veio se estruturando em nossa sociedade desde a chegada dos portugueses com o modelo imperial-escravista. Não foi uma chegada harmoniosa e/ou pacífica. Como todo processo de colonização, foi marcado pela violência e dominação. No caso brasileiro, contra os povos indígenas, considerados “sem alma”. O sistema colonial racista tem como característica de dominação a imposição religiosa e linguística. Destacamos também, o epistemicídio e o modelo escravocrata, com os povos africanos escravizados trazidos compulsoriamente para o Brasil. (CARNEIRO, 2005; LUGONES, 2008).

Deste modo, mesmo com a abolição da escravidão, o ideário de cultura e epistemologia superior e inferior veio se perpetuando até os dias atuais. Podemos perceber nos noticiários, em estatísticas e em pesquisas, como o racismo está presente nas instituições, nas políticas e na economia. Pesquisa feita pela Rede de Observatórios da Segurança, apresenta o número de mortos pela polícia e cor no ano de 2019. Os dados foram coletados pelas secretarias estaduais dos Estados de São Paulo, Ceará, Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco. O relatório que tem como título, “A cor da violência policial:

a bala não erra o alvo”, publicado em dezembro de 2020, mostra a porcentagem da população negra (soma de pretos e pardos) e vítimas negras mortas pela polícia:

[...] na Bahia, Estado em que 76,5% das pessoas são negras, quase 97% (474) das mortes decorrentes da intervenção policial são de pessoas negras; no Ceará, estado em que 66,9% das pessoas são negras, 87% (27) das mortes decorrentes da intervenção policial são de pessoas negras; em Pernambuco, estado em que 62% das pessoas são negras, 93% (68) das mortes decorrentes da intervenção policial são de pessoas negras; no Rio de Janeiro, onde somente 52% das pessoas são negras, 86% (1.423) das mortes decorrentes da intervenção policial são de pessoas negras; em São Paulo, estado em que menos de 35% da população é negra, 63% (495) de mortes decorrentes da intervenção policial são de pessoas negras. (Relatório da Rede de Observatório da Segurança, A cor da violência policial: a bala não erra o alvo, p. 7).

Esses preocupantes dados são decorrentes do racismo estrutural, como afirma o advogado, professor e filósofo, Silvio Almeida (2018). A discriminação racial faz com que existam relações de poder, em que determinado grupo considerado superior, usa de seu poder e dos seus “privilégios”, trazidos do contexto sócio-histórico, para inferiorizar sujeitos/culturas que são diferentes. Edi Rock do grupo Racionais Mc’s, na música “Negro Drama”, de sua composição com Mano Brown, expressa como é ser um sujeito afrodescendente vindo de zona periférica e diz: “Me ver pobre, preso ou morto já é cultural”. Denuncia a naturalização de padrões de poder, o silenciamento das questões étnico-raciais e apresenta as estatísticas de mortes e violências. (QUIJANO, 2009). É importante questionarmos: por que não falamos sobre isso? Outra música do grupo Racionais Mc’s, feita por Mano Brown, que tem como título “Capítulo 4, versículo 3”, diz:

60% dos jovens de periferia sem antecedentes criminais já sofreram violência policial. A cada 4 pessoas mortas

## Inferências sobre a (e na) graduação

pela polícia, 3 são negras. Nas universidades brasileiras, apenas 2% dos alunos são negros. A cada 4 horas, um jovem negro morre violentamente em São Paulo. (BROWN, 1997).

Essa música foi lançada no álbum “Sobrevivendo no Inferno”, no ano de 1997. Ao compararmos com os dados do ano de 2019 do relatório da Rede de Observatórios da Segurança, fica perceptível que não houve muitas transformações. Hoje, temos as políticas de ações afirmativas, como a Lei 12.711, aprovada somente em 2012, que visa reduzir as desigualdades étnicas raciais e socioeconômicas, no ingresso nas instituições federais de ensino superior, no intuito de “compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação.” (MUNANGA, 2003, p. 117). Um grande avanço, promovido com bastante luta do Movimento Negro.

Somente no ano de 2012 foi aprovada a lei de ações afirmativas, muito criticada ainda hoje. Críticos desta proposta de lei viam-na como esmola e/ou, por mais contraditória, viam-na como objeto que privilegiasse a população negra. (MUNANGA, 2003; SILVA, 2003). Assim, constatamos que muitos não tem o conhecimento crítico e reflexivo sobre a história de como os povos indígenas e os povos africanos foram vítimas de um sistema colonial/eurocêntrico/escravista. Nós, enquanto cidadãos, temos a obrigação de pensar/compreender/discutir a respeito disso. A educação tem um papel importante na propagação do conhecimento crítico e reflexivo sobre as causas e consequências da colonização, com o objetivo de fazer com o que os/as alunos/as compreendam as violências que foram e estão sendo acometidas injustamente, além de trazer as riquezas culturais que nossos ancestrais nos presentearam, valorizando o direito de ser diferente e às diferenças (GADOTTI, 2009).

### 3 DESIGUALDADES RACIAIS, EDUCAÇÃO E ESCOLA

*Tem que acreditar.*

*Desde cedo a mãe da gente fala assim:*

*'Filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor.'*

*Aí passado alguns anos eu pensei:*

*Como fazer duas vezes melhor, se você tá pelo menos cem vezes atrasado,  
pela escravidão, pela história, pelo preconceito, pelos traumas, pelas psicoses...*

*Por tudo que aconteceu. Duas vezes melhor como?*

*Ou melhora, ou ser o melhor ou o pior de uma vez.*

*E sempre foi assim.*

*Você vai escolher o que tiver mais perto de você,*

*O que tiver dentro da sua realidade.*

*Você vai ser duas vezes melhor, como?*

*Quem inventou isso aí?*

Com um trecho da música “A vida é um desafio”, gravada no álbum ao vivo “Mil trutas, mil tretas”, do grupo Racionais Mc’s, gostaríamos de debater/discutir/refletir sobre três fatores: a escola institucionalizada como reprodutora das desigualdades sociais, o mito da democracia racial, a escola como um espaço sociocultural. Nossa intenção é perceber como o Brasil colonial, em seu modelo escravagista, ainda, infelizmente, tem raízes profundas em nossa sociedade por meio da colonialidade (QUIJANO, 2009).

Seguindo a linha de raciocínio de Maldonado-Torres (2007), o colonialismo trouxe para o Brasil uma perspectiva de poder, tanto político quanto econômico, dos invasores para com o nosso povo. Essa perspectiva veio se perpetuando para nosso modelo moderno de sociedade e, a partir disso, surge a colonialidade, que vai muito além de uma concepção formal, política e econômica, ela está relacionada a uma universalização e a uma



padronização epistemológica, cultural e das relações sociais. Quijano (2009) acrescenta que

[...] a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder. (QUIJANO, 2009, p. 73).

Quando pensamos em escola e racismo, faz-se necessário compreender que o modelo escolar, a princípio, não foi pensado para os grupos oprimidos. Até hoje, na perspectiva da escola como uma instituição do Estado, podemos percebê-la como uma instituição criada para privilegiar pessoas que estão dentro dos padrões europeus/patriarcais/capitalista. Essa concepção eurocêntrica que veio se constituindo desde o Brasil colônia, coloca a Europa e o seu histórico-cultural como referência global para todos, de forma que é legitimada e validada apenas esta forma de ser, de pensar e de estar, as outras epistemologias e culturas são colocadas como frágeis, anormais e atrasadas. (LANDER, 2005; MIGNOLO, 2003).

Hoje, temos a escola pública e o direito à educação a todos e todas por meio da Constituição de 1988, porém o conceito de igualdade entre todos que faz parte dela, tem um peso significativo. Como pensar em igualdade em um país que tem suas diversidades e com pessoas que são diferentes? O sistema educacional dizer que para ele todos são iguais, está ao mesmo tempo afirmando que não será levado em conta todas as diferenças. Provocando assim, a reprodução das desigualdades sociais. Bourdieu (1998) salienta:

Para que sejam favorecidos todos os mais favorecidos e desfavorecidos os menos favorecidos, é necessário que a escola ignore [...] 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 sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

(BOURDIEU, 1998, p. 53).

Com isso, “Aqueles que não conseguirem incorporar-se a esta marcha inexorável da história estão destinados a desaparecer.” (LANDER, 2005, p. 13). Para Bourdieu (1975; 2003), o aluno que faz parte da cultura dominante, consegue decodificar e passar pela escola com facilidade, visto que, faz parte do seu cotidiano, está sendo representado no contexto escolar, e carrega consigo uma herança familiar e cultural. Assim, ele se torna privilegiado, já o aluno que não faz parte da cultura legitimada na escola e não consegue incorporar-se a ela, vai sofrer violências simbólicas e exclusão indireta, em razão de que, o que a escola oferece no processo de ensino-aprendizagem não faz parte de sua realidade, tornando sua permanência na escola difícil.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2019, por meio de Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica, publicou o relatório “Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil”, com dados coletados no ano de 2018. Nele, constata-se que pessoas pretas e pardas são as que mais sofrem em questões educacionais e econômicas. A taxa de analfabetismo em áreas urbanas são 3,1% de pessoas brancas analfabetas e 6,8% de pessoas pretas ou pardas analfabetas; já em áreas rurais são 11,0% de pessoas brancas analfabetas e 20,7 % de pessoas pretas ou pardas analfabetas. Ainda na mesma pesquisa, analisando a frequência escolar entre brancos e pretos/pardos, temos: no grupo de 6 a 10 anos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 95,5% referente a pessoas brancas e 95,8% referentes a pessoas pretas ou pardas; no grupo de 11 a 14 anos, nos anos finais do Ensino Fundamental, 90,4% referentes a pessoas brancas e 84,4% referentes a pessoas pretas ou pardas; no grupo de 15 a 17 anos, no Ensino Médio, 76,4% referentes a pessoas brancas e 64,8% referentes a pessoas pretas ou pardas e; por último, temos no grupo de 18 a 24 anos, no Ensino Superior, 36,1% referentes a pessoas brancas e 18,3%

referentes a pessoas pretas ou pardas.

O índice de analfabetismos, independentemente se o sujeito reside em zona rural ou urbana, está alto entre pessoas pretas ou pardas. Quando vamos analisar as porcentagens da frequência escolar, percebemos que, conforme o nível de ensino, vai avançando a frequência de pessoas pretas ou pardas vai diminuindo. Esses números nos dizem muita coisa e afirmam o que foi discutido acima. Agora podemos questionar: quem é que não está conseguindo se incorporar na escola? Não porque não querem, mas justamente por existir 500 anos de atraso, de um forte negacionismo do racismo em nosso país e de um sistema educacional que coloca o mérito e a igualdade no núcleo da escola, quando na verdade, trabalha para a manutenção de uma sociedade com a figura do homem branco no centro dela.

A educação no Brasil é marcada pela hegemonia cultural euro-brasileira e pela exclusão das heranças culturais afro-indígenas dos currículos escolares, que subtraem das classes populares importantes instrumentos de etnicidade, automatização social e cidadania impondo-lhes a branquitude. (D'ADESKY, 2001, p. 172).

Quando temos em mente que a sociedade e, conseqüentemente a escola como instituição, está dentro desse modelo euro-brasileiro/patriarcal/capitalista, que a colonialidade molda nossa estrutura social e nossas relações, podemos agora pensar na escola como um espaço sociocultural e na educação libertadora, como bem diz Paulo Freire. Analisando a escola com este olhar, é compreendê-la como algo que está em construção, pois os sujeitos que fazem parte dela levam até ela suas bagagens, seus conflitos e seus posicionamentos. (DAYRELL, 1996).

Nesse sentido, o campo educacional é um fator relevante para promover uma conscientização e reflexão a respeito do racismo na sociedade brasileira. A Lei nº 10.639 de 2003 que estabelece na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB), a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”; a Lei nº 12.288 de 2010 que institui o Estatuto da Igualdade Racial, que visa o combate à descriminalização e à intolerância racial e; a Lei nº12.711 com o sistema de cotas nas Universidades. Além destas políticas públicas, conquistadas através de muitas lutas e resistência, devemos pensar em uma ação pedagógica que vise trabalhar de acordo com essas leis e romper com o racismo estrutural.

Um passo importante é a desconstrução da perspectiva de universalização e padronização do ideário eurocêntrico que está enraizado em nossas produções científicas, no fazer pedagógico e no próprio sistema educacional, de maneira a desnaturalizar a concepção de que apenas esta cultura e sua epistemologia são válidas, é certa, é “normal” (LANDER, 2005). Para isso, faz-se urgente reescrever a maneira de pensar e de produzir o conhecimento e dispor de ações políticas que coloquem sujeitos de diversas culturas diferentes na escola e nas Universidades. Fazer com que esses sujeitos permaneçam, com equidade e sem sofrer violências no seu convívio com os demais e que acima de tudo se sintam representados no espaço escolar. No entanto, ainda carecemos de

[...] pedagogias que dialogam com os antecedentes críticos-políticos, ao mesmo tempo que partem das lutas e práxis de orientação decolonial. Pedagogias que [...] enfrentam o mito racista que inaugura a modernidade [...] e o monólogo da razão ocidental; pedagogias que se esforcem por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi, e é, estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade. (WALSH, 2009, p. 27).

Segundo Fonseca (2003), alunos e alunas são sujeitos sociais completos, eles/as têm sua visão de mundo e de sociedade, construindo conhecimentos e levando-os para a escola. O/A educador/a precisa, partir desses conhecimentos prévios, que seus/suas alunos/as trazem, para discutir o

racismo e vê-los como sujeitos ativos na construção do conhecimento, tendo como base a pedagogia libertadora, a pedagogia intercultural e a pedagogia decolonial, a fim de propor uma igualdade que reconheça as diferenças, como propôs o professor Boaventura de Sousa Santos. Candau (2011) acrescenta:

[...] a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencializa processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza cada um dos sujeitos neles aplicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direitos, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. (CANDAU, 2011, p. 253).

Desta forma, trazendo representações e discussões significativas no fazer pedagógico. Ser um/a educador/a que trabalhe com essas pedagogias é “[...] narrar histórias para ajudar as pessoas a olharem para dentro de si mesmas, compreenderem sua própria história e aceitá-la amorosamente” (MUNDURUKU, 2009, p. 17). Na verdade, é fazer com que os/as alunos/as se sintam pertencentes, não trazendo apenas a escravidão como marca dos seus ancestrais, mas mostrando a riqueza de suas origens, exteriorizando a fartura que ela tem para nos oferecer. Além de romper com toda a naturalização eurocêntrica existente em nossas relações sociais, na estrutura educacional, na literatura e no fazer científico. Só assim, com estas pedagogias, que nós como educadores/as podemos promover a conscientização e o pensamento crítico/reflexivo/construtivo, a fim de fazer mudança, sermos instrumentos de lutas e de resistência contra todo esse sistema que quer a todo o momento dizer quem deve e/ou o que deve ser superior e quem deve e/ou o que deve ser inferior. Já basta.

## **4 PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE RACIAL**

Na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, dispomos do artigo 3º que constitui os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I - Construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - Garantir o desenvolvimento nacional;
- III - Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988, Art. 3).

Neste mesmo documento, o artigo 5º afirma que

[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 1988, Art. 5).

O artigo 6º que garante

direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988, Art. 6).

O artigo 23º, ao atribuir competências à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios destaca “[...] proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação”. (BRASIL, 1988).

No que diz respeito à educação e a instituição escolar, observamos que por lei, todos e todas têm o direito a igualdade, sem sofrer quaisquer atos de preconceito e discriminação. Porém, quando vamos observar o trato com a diversidade na escola e na sociedade, fica perceptível que para muitos/as não estão sendo assegurados os direitos que a Constituição Federal assegura

legalmente. Infelizmente, ainda se reproduz atos discriminatórios e preconceituosos, em virtude de uma bagagem cultural que veio se constituindo ao longo do tempo no Brasil.

Em se tratando da educação escolar, sabemos que todos/as têm direito ao acesso à educação, mas nem todos/as conseguem uma permanência plena na escola. Segundo Joca (2011), existem fatores que determinam o grupo que terá êxito na escola, grupo este que se encaixa nos padrões estabelecidos e legitimados, sendo assim, aqueles que não fizerem parte desses padrões, sofreram violências simbólicas e exclusões indiretas. Assim, torna-se emergente romper com a cultura eurocêntrica/colonial que se faz enraizada nas nossas relações cotidianas, nas nossas línguas, nos nossos currículos e nas nossas escolas, trazendo para discussão e reflexão as relações de poder existentes nas instituições sociais, nas quais aprendemos e interiorizamos, tornando-as naturais e silenciosas. (LOURO, 1997).

A começar pela problematização da perspectiva da “igualdade”. Carecemos questionar: até que ponto essa igualdade está negando as particularidades de cada indivíduo? Boaventura de Sousa Santos (1997, p.97) acrescenta, “[...] as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.”. Outra questão necessária à reflexão e discussão é a dimensão da diversidade. Não só devemos respeitá-la, como também, valoriza-la.

Dessarte, é essencial que os/as educadores/as estejam preparados/as para acolher e responder a todas as bagagens culturais que seus/suas alunos/as levam para a escola a fim de trabalhar com uma pedagogia decolonial e intercultural, na qual os discentes se sintam representados e pertencentes aquele ambiente. (JOCA, 2011). Munanga (2005) nos revela que existem educadores/as que não estão preparados/as para lidar com situações de

discriminação em sala de aula e tão pouco intervém pedagogicamente para promover a conscientização de seus/suas alunos/as, a fim de trazer a diversidade como um bem que devemos valorizar. Dayrell (1996) declara que muitos professores/as veem os sujeitos que estão em sala de aula, apenas como alunos/as que serão vistos com o mesmo olhar, independentemente das suas especificidades. Assim, a ação pedagógica será a mesma para todos/as, universalizando os currículos e suas práticas. Esse “[...] tratamento uniforme dada pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos” (DAYRELL, 1996, p. 5). O autor complementa:

Uma outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos sócio-culturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios. (DAYRELL, 1996, p.5).

O/A educador/a com essa perspectiva sensível do “ser aluno/a”, pode promover um processo de ensino-aprendizagem que trabalhe para a diversidade racial, trazendo para as suas ações pedagógicas um processo constante de reflexão sobre sua importância como formador de cidadãos (CORDEIRO, 2007). É de extrema relevância a formação continuada, pois ela possibilita que os profissionais da educação se reinventem e compreendam questões que não foram discutidas em sua formação. A formação continuada faz com que os/as professores/as passem por uma metamorfose, “transformando-se, destruindo-se como professores e construindo-se educadores-pesquisadores.” (MOREIRA, 2002, p. 25). É desta metamorfose que precisamos para que a educação valorize as pluralidades existentes em sala de aula, e para que educadores/as apreendam conhecimentos e pedagogias que os/as permitam exercer uma docência para



as diferenças e diversidades.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos este trabalho fruto da experiência da disciplina “Educação, Cultura e Diversidade”, que possibilitou, por meio da produção de portfólios, a reflexão e o desejo de investigar a temática aqui explorada, por meio da articulação teórico/prática sobre o racismo e a educação, partindo de assuntos do cotidiano como matérias jornalísticas, músicas, fatos, jornais e articulando-os a conceitos, estudos e teorias.

Essa proposta de atividade trouxe desafios prazerosos, tanto na exploração de leituras acadêmicas - às relacionando com acontecimentos recentes - quanto na escrita sobre essa temática ainda pouco discutida na formação inicial dos/as pedagogos/as, mas, ao mesmo tempo, produziu grandes contribuições para a formação inicial, resultando reflexões e questionamentos que enriqueceram o “eu” discente.

Nesse estudo, percebemos que o racismo é produto do colonialismo e das ideologias que foram propagadas por meio da colonialidade. Está estruturado em todas as dimensões sociais, por meio dos mecanismos de poder que naturalizam, padronizam e tornam como dominante a cultura, o saber e o ser europeu. Deste modo, buscamos trazer para a discussão esses mecanismos e como a educação, junto com a pedagogia decolonial e a pedagogia intercultural, pode ser instrumento de ruptura dessa estrutura que foi moldada ao longo da nossa história.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?.** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: República Federativa do Brasil. Brasília. Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 07 jun. 2021.

BROWN, Mano. Capítulo 4, versículo 3. In: RACIONAIS MCs. **Sobrevivendo no Inferno**. São Paulo: Cosa Nostra, 1997. (CD).

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez 2011.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. (Tese de Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

D'ADESKY, Jaques. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. Rio de Janeiro. Pallas Editora, 2001.

DAYRELL, Juez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juez Tarcísio (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Ed: Malê, 2008.

FONSECA, Selma Guimarães. **Didática e prática do ensino de História**:

experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papyrus, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processos. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica**, n. 41, 2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em 07 jun. 2021.

JOCA, Alexandre Martins. Direitos humanos e diversidade sexual: pelo direito à educação e à diversidade na escola. In: JOCA, Alexandre Martins; TORRES, Marco Antônio; REIDEL, Mariana. **Educação e diversidade sexual**. Salto para o Futuro/TV Escola. Boletim 4, Rio de Janeiro: MEC, 2011.

LANDER, Edgardo. **Ciências sociais**: saberes coloniais e eurocêntricos. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar das diferenças. In: **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, p. 576 – 585, 1997.

LUGONES, María. **Colonialidad y género**. Tabula Rasa. Colômbia, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, p. 127-167, 2007.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOREIRA, Carlos Eduardo. **Formação continuada de professores: entre o imprevisto e a profissionalização**. Florianópolis: Insular, 2002.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra do Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: SILVA,

Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** 2 edição. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e da Diversidade, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos Deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira.** São Paulo: Global, 2. ed., 2009.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.) **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, 2009.

RELATÓRIO DE OBSERVATÓRIOS DA SEGURANÇA. **A cor da violência policial a bala não erra o alvo,** 2020. Disponível em: <http://observatorioseguranca.com.br/produtos/relatorios/>. Acesso em: 01 jun. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova,** São Paulo, n. 48, p. 11-32, jun. 1997.

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

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.



# **A EVASÃO NOS SEMESTRES INICIAIS DA GRADUAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI**

Maria Tereza Escariolano Santos<sup>34</sup>

Ana Carmita Bezerra de Souza<sup>35</sup>

## **INTRODUÇÃO**

Os estudos sobre evasão no ensino superior iniciaram em 1975 com o pesquisador americano Vincent Tinto. Desde então, foram apurados diversos fatores com poder de impactar a decisão dos estudantes sobre manter-se ou evadir-se da graduação que ingressaram, sendo os mais comuns problemas familiares, pressões externas e internas e desempenho acadêmico. No Brasil, o tema teve considerável impulso com o “Seminário sobre evasão nas universidades brasileiras” em 1996, coordenado pela Comissão<sup>36</sup> para Estudos sobre Evasão do Ministério da Educação (MEC), que adota o conceito de Tinto (1975), para quem a evasão significa o “movimento de o aluno deixar a Instituição de Ensino Superior (IES) e nunca receber o diploma”. (PRESTES e FIALHO, 2018. p. 872).

Neste texto, refletimos sobre as prováveis causas da evasão na Universidade Federal do Cariri (UFCA), durante os dois primeiros semestres

---

<sup>34</sup> Graduanda no curso de Licenciatura em Letras-Libras- Universidade Federal do Cariri (UFCA); bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica- PIBIC (2019-2020); bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID (2020-Atualmente).

<sup>35</sup> Pedagoga, mestre e doutora em Educação brasileira (UFC), professora do curso de Letras- Libras da UFCA.

<sup>36</sup> Este é o resultado de uma pesquisa de iniciação científica realizada entre 2019 e 2020, cadastrada na Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação da Universidade Federal do Cariri (PRPI-UFCA), com o título “A evasão e suas causas no âmbito da Universidade Federal do Cariri- UFCA”.

dos cursos de graduação, a partir do perfil dos estudantes que ingressaram em 2019.1 e já haviam evadido em 2020.1. Com a proposta de uma metodologia qualitativa, guiada pela praxiologia, este foi um estudo de caso<sup>37</sup> com as seguintes ações metodológicas: a) Estudo bibliográfico a partir de leituras de artigos científicos, teses e dissertações; e b) Análise do número de alunos ingressantes e evadidos no decorrer de 2019 e de suas respostas ao questionário socioeconômico respondido por ocasião da matrícula, fornecido pela Pró-Reitoria de Graduação da UFCA.

No tópico a seguir, trazemos uma revisão bibliográfica de artigos científicos, dissertações e teses acerca da evasão, enfatizando modalidades, causas e os fatores preditivos. Na sequência, analisamos aspectos do perfil dos estudantes oficialmente evadidos a partir de recortes temáticos encontrados nas respostas dos dados socioeconômicos dos estudantes. Os temas priorizados foram: renda *per capita*, origem escolar, escolaridade dos pais, gênero e fatores interseccionados. Este movimento metodológico e reflexivo nos permitiu, além de conhecer o perfil do grupo em questão, compreender que antes mesmo de ingressar na graduação já existem fatores pré-existentes que colaboram com a decisão de evadir-se.

## **2 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: MODALIDADES, CAUSAS E FATORES PREDITIVOS**

A evasão estudantil não é algo novo para as universidades públicas e

---

<sup>37</sup> A pesquisa se caracteriza como de natureza qualitativa, que reúne dados apresentados de forma numérica, apontando preferências, comportamentos ou outras ações do indivíduo de determinado grupo da sociedade. O estudo de caso, para Yin (2005), é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto na realidade, pois possibilita penetrar numa realidade social, em que não seria conseguida plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa. A praxiologia, do Grego praxis+logos, oriunda da sociologia de Pierre Bourdieu (1996), analisa as ações, causas e normas que conduzem os seres humanos.

privadas do país, entretanto, ganha destaque entre estudiosos da Educação Superior a partir de meados da década de 1990, com a expansão das vagas deste nível de ensino através de políticas públicas como Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (ProUni) e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Mesmo que tais políticas tenham sido acompanhadas de outras como a Lei nº 12.711/2012, denominada Lei de Cotas, ainda há considerável déficit de ações estratégicas que garantam a permanência de pessoas oriundas das várias estratificações sociais nos bancos das universidades.

Lobo (2012) enumera três modalidades de evasão: a) evasão do curso: quando o aluno desiste do curso e continua na mesma universidade, ingressando em outra graduação; b) evasão da instituição: o estudante pede transferência de uma IES para outra; c) evasão do sistema: quando há total abandono dos estudos. Considerando a premente necessidade de democratização do ensino superior do Brasil, esta última é a mais preocupante e ocorre por inúmeras razões. Esta modalidade ocorre de duas maneiras: exclusão, que é involuntária e se efetiva por ato administrativo da IES; e, evasão, feita por vontade própria do estudante e acontece nos primeiros anos do curso na maioria das situações. (TINTO e CULLEN, 1973 apud BRISSAC, 2009).

As causas mais frequentes da evasão são treze: a) Escolha do curso; b) O mercado de trabalho; c) Distância entre o local que reside e a instituição; d) Pressões externas de familiares e amigos; e) Perspectivas, expectativas, limitações, projetos pessoais e escolhas diante da entrada na universidade; f) Dificuldades encontradas durante o curso até a conclusão (reprovação, motivação, seu aprendizado); g) Questões de interação com a instituição e colegas; h) Problemas de saúde com o aluno(a) ou com parentes; i) Sofrer algum preconceito, dano moral ou físico; j) Incentivo familiar; k) Nível socioeconômico; l) Raça, gênero, idade, estado-civil; m) Tipo de escola



frequentada antes da graduação (pública ou privada). (BRISSAC, 2009). Cada uma dessas razões prescinde de aprofundamentos que permitem entender a complexidade de tal fenômeno. Sendo necessário considerar também, que a evasão de cada indivíduo geralmente é ocasionada por causas entrelaçadas, ou seja, por mais de um dos motivos acima mencionados ao mesmo tempo.

Entre gênero, raça e faixa etária, tem-se que estudantes mais jovens e homens tendem a desistir por questões comportamentais; de cunho educacional; questões trabalhistas ou financeiras (o aluno acaba optando pela garantia de sustento). Estudantes do sexo feminino e negras têm mais chances de evadir por responsabilidades familiares. (LOBO, 2012; LEE E BURKAM, 2003; SANTOS E CARVALHO, 1993; FIGUEIREDO e SALES, 2017). Estas informações confirmam os estudos de Brissac (2009) para quem as questões étnico-raciais se sobressaem quando o tema é evasão do ensino superior: estudantes negros, mesmo que possuam cotas, têm altas taxas de desistência nas IES brasileiras, seja devido a realidade socioeconômica, quando precisam procurar um emprego para garantir o sustento; como porque muitas vezes sofrem preconceitos devido à cor da pele.

Brissac (2009) destaca também que os casos de evasão nas faculdades públicas acontecem também por conta da precária base do estudante que cursou o ensino fundamental e/ou médio na rede pública. Lee e Burkam (2003) corroboram que os estudantes tendem a permanecer estudando quando há boas relações com a turma e professores, levando em conta também o ambiente estrutural e organizacional da instituição de ensino. Ainda conforme Tinto (1975), as características psicológicas do estudante, o apoio familiar e a vivência escolar são alguns dos fatores que cooperam para a permanência do universitário.

Na busca de prevenção para o problema, Tinto (1975) investiga os fatores

predictivos da evasão no ensino superior, trazendo uma colaboração definitiva para a questão. Fatores predictivos da evasão são probabilidades ou aproximações que podem ou não se confirmar. Não são determinações. É provável que estudantes com renda familiar mais baixa evadam mais que os de famílias de maior poder aquisitivo. O incentivo dos parentes, o nível de escolaridade dos pais, são condições que favorecem a decisão do estudante de prosseguir com a carreira universitária. As experiências escolares do indivíduo são importantes fatores predictivos, a exemplo do tipo de escola que frequentou (pública ou privada); do desempenho no ensino médio (se o ensino médio tiver sido de baixa qualidade, pode gerar desânimo para o estudante, que prefere desistir do curso). Por outro lado, se os objetivos na entrada da graduação, os planos futuros para o mercado de trabalho, sua integração com os demais e com a instituição, com os aprendizados e seu compromisso com os estudos estiverem com saldo positivo, então a decisão de evadir dá lugar a persistência, fazendo com que prospere na graduação.

Bean (1980) apud Brissac (2009), considera outras variáveis anteriores ao ingresso bastante pertinentes para se entender o processo que leva à evasão: o Estado que o aluno reside (se é o mesmo ou não onde se localiza a instituição de matrícula); a distância de sua moradia para a universidade e o tamanho da sua cidade de origem comparada à atual. Quanto mais distante for a instituição de matrícula, maior a dificuldade para o estudante se adaptar à nova situação, sendo este caso um forte predictivo de evasão.

Buscando compreender os motivos que fizeram os estudantes brasileiros desistirem do diploma de curso superior, Brissac (2009) constata os altos índices de evasão no ano inicial acadêmico nas universidades públicas. Partindo dessa ideia, através das análises das respostas do questionário socioeconômico do semestre 2019.1, reafirmamos as supracitadas pesquisas. Como por exemplo, o nível de escolaridade dos familiares e a renda, além do conhecimento do curso antes de adentrar são muito importantes para evitar

futuras evasões no caso da UFCA. Essas questões serão tratadas no tópico a seguir, através do tratamento dos dados obtidos na pesquisa documental.

### **3 A EVASÃO NA UFCA NOS PRIMEIROS SEMESTRES DA GRADUAÇÃO E SEUS FATORES PREDITIVOS**

Em 2019.1 ingressaram na UFCA através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) um total de 789 estudantes. Até o semestre seguinte, já haviam evadido oficialmente, seja do sistema de ensino superior por completo ou somente da instituição<sup>38</sup>, 91 ou 11,53% desses alunos, através de Termo de Desistência na PROGRAD<sup>39</sup>. Mais de um décimo das vagas dos cursos de graduação ofertadas em 2019.1 já estavam ociosas em 2019.2. É um dado comum, porém preocupante para a instituição, não só pela certeza que estes não serão os únicos a evadirem durante a trajetória escolar de cada turma que ingressou no mesmo período, mas também por outras questões que se relacionam com planejamento de recursos; afirmação da instituição na região; planejamento e execução de ações político-pedagógicas que minimizem as evasões; entre outros. O quadro a seguir nos mostra o mapa da evasão entre os cursos ofertados.

---

<sup>38</sup> Não obtivemos informações sobre os motivos de tais evasões.

<sup>39</sup> A partir dos documentos legais, a evasão na UFCA se efetiva quando o estudante é desligado do sistema de ensino da faculdade, o que pode ocorrer através de 7 condições: 1) Assinatura de Termo de Desistência; 2) perda do limite de prazo para matrícula divulgado em calendário oficial da instituição; 3) reincidência (estudantes que repetiram mais de uma vez a disciplina, ou que reprovaram o semestre letivo e voltaram a cursar depois) 4) extrapolação do prazo máximo de conclusão; 5) desistência (novo ingresso); 6) transferência de IES; 7) mudança de curso na mesma instituição.

<b>CURSO</b>	<b>Nº DE INGRESSANTES</b>	<b>Nº DE EVADIDOS</b>	<b>PERCENTUAL</b>
Administração Pública	50	10	20%
Agronomia	50	10	20%
Filosofia- Licenciatura	30	6	20%
Engenharia de Materiais	50	8	16%
Matemática Computacional	50	8	16%
Letras-Libras	41	6	14,63%
Ciências Contábeis	50	7	14%
Jornalismo	50	7	14%
Administração	50	5	10%
Medicina	40	4	10%
Ciências da Computação	50	4	8%
Engenharia Civil	50	4	8%
Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática	60	3	5%
Filosofia Bacharelado	20	1	5%
Biblioteconomia	50	2	4%
Designer	50	2	4%
Música	50	1	2%

Tabela 1 Número de evasões oficiais por curso em 2019.1. Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Os cursos com maior índice de evasão foram Administração Pública, Agronomia, Filosofia (Licenciatura), Engenharia de Materiais, Matemática Computacional, Letras-Libras, Ciências Contábeis e Jornalismo<sup>40</sup>. Dos 371 alunos que ingressaram em 2019.1, 62 já evadiram. Administração Pública,

<sup>40</sup> Como após o primeiro semestre é possível solicitar mudança de curso na UFCA, muitos alunos migram de Engenharia de Materiais para Engenharia Civil e de Administração Pública para Administração. Nesses casos, que são frequentes, o estudante evade do curso, mas não da instituição. Não temos números sobre este tipo de evasão em nossa pesquisa.

Agronomia, Filosofia (Licenciatura) logo no início já haviam perdido um quinto dos seus estudantes. Os cursos com menores índices de evasão foram Música, Filosofia (Bacharelado), Biblioteconomia, Design, Interdisciplinar em Ciências Naturais, Engenharia Civil, Ciências da computação, Medicina e Administração. De 420 ingressantes, 26 desistiram, sendo 6,19 % de evasão. O índice de permanência foi de 93,21%<sup>41</sup>.

Uma das curiosidades que se tem sobre um estudante evadido, entre muitas outras, é o motivo pelo qual escolheu o curso. É interessante que nas respostas do grupo pesquisado sobre tal escolha, 93,41% afirmaram que optaram por motivos relacionados à afinidade, oportunidades no mercado de trabalho que o curso oferece e melhoria de vida, entre outros fatos que indicam vontade de concluir o curso e exercer a futura profissão escolhida, afastando assim, a falta de identificação como motivadora da desistência.

Tendo por referência empírica as 91 respostas sobre perfil social dos que evadiram em 2019.1 e 2019.2 que assinaram Termo de Desistência, e nos embasando teoricamente nas pesquisas de Tinto (1975) e Brissac (2009), entre outros, apresentaremos a seguir breves reflexões sobre os principais preditivos da evasão encontrados em suas respostas, considerando estas como as prováveis causas de suas evasões.

*Renda per capita, origem escolar, escolaridade dos pais, gênero* foram as categorias privilegiadas nesta reflexão, por seu inerente poder de explicação quando se trata de democratização do ensino superior. Por fim, enfatizamos a interseccionalidade de fatores preditivos da evasão, ao agruparmos as

---

<sup>41</sup> Pesquisa realizada pela PROGRAD, nos anos de 2013 a 2018 aponta que os cursos de Engenharia de materiais 406 alunos, Engenharia Civil 257 alunos, Agronomia 255 alunos e Administração 231 alunos tiveram o maior índice de desistências, enquanto os cursos de Filosofia (bacharelado), Medicina e Música tiveram respectivamente 92, 108 e 113 saídas da graduação. Os cursos de ciências exatas são os que mais perdem alunos no decorrer da trajetória, onde há disciplinas que exigem mais do alunado por conta dos componentes curriculares, existindo muitas retenções. (UFCA, 2018).

respostas de 11 estudantes desistentes que indicaram mais de um fator que provavelmente tenha impactado na decisão de abandonar o curso logo no seu início.

### 3.1 RENDA PER CAPITA

O gráfico abaixo mostra as médias de rendas per capitas dos estudantes oficialmente evadidos da UFCA em 2019, agrupando em intervalos de valores per captores predominantes de 300 reais mensais, variando inicialmente com a primeira coluna apresentando os que recebem valor igual ou menor que 100 reais, e as colunas finais, com os que recebem entre 1.500 e 3.000 mil reais.

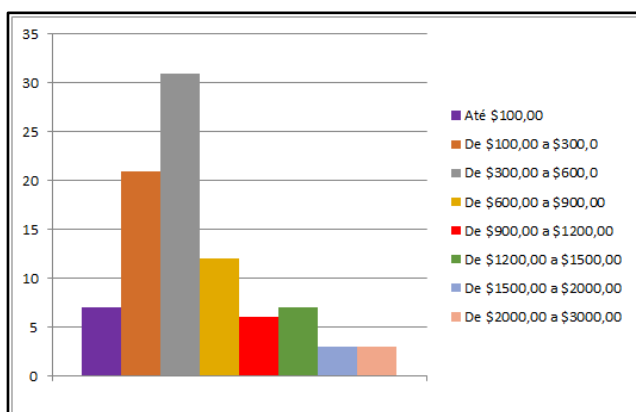


Gráfico 1 Médias de rendas per capitas dos estudantes evadidos. Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

É marcante no grupo que 57, ou 62,6% (quase dois terços) possuem renda mensal igual ou inferior a 600,00 reais (vale lembrar que este valor significa 57,4% do salário-mínimo de 2020). Destes, 7 estudantes, ou 7,7% possuem renda igual ou inferior a 100 reais. Dos 34 sujeitos restantes que possuem renda superior àquele valor, apenas 6 estudantes, ou 6,6%, possuem renda per capita entre 1.500,00 e 3.000,00. Entre os estudantes oficialmente

evadidos, é notório a relação entre baixa renda e evasão.

### 3.2 ORIGEM ESCOLAR

Outro aspecto que por si só aponta para a renda como fator preponderante é que 84,62% dos alunos oficialmente evadidos são oriundos de Escola Pública e somente 15,38%, de escola privada. Esta distância numérica abissal confirma que políticas de cotas para estudantes de escolas públicas, desvinculadas de outras medidas de democratização que atuem no cotidiano das instituições, se tornam nulas para as populações mais pobres. Os estudantes oriundos de escolas públicas normalmente já possuem bem mais que um preditivo de evasão. São os mesmos que possuem renda per capita inferior a meio salário-mínimo e que os pais possuem baixa escolaridade, que será analisado a seguir.

### 3.3 ESCOLARIDADE DOS PAIS

O gráfico a seguir apresenta a escolaridade dos pais dos estudantes evadidos na forma de colunas bicolor.

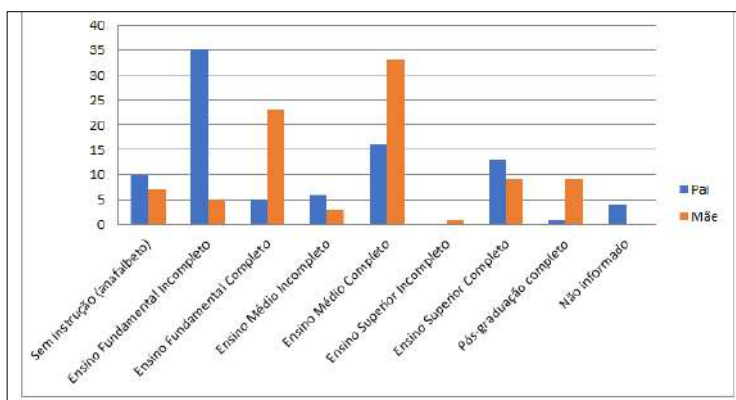


Gráfico 2 Escolaridade dos pais dos estudantes evadidos. Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

A partir do gráfico é possível constatar o que Brissac (2009) aponta sobre o nível de escolaridade dos pais, que pode ser um forte contribuinte para a desistência desses alunos, tendo 11% de pais sem instrução e 7,69% das mães, é notável também que o índice de pais com ensino fundamental incompleto (38,46%) supera o de mães com mesmo grau de ensino (5,49%). A escolaridade de pais com ensino médio concluído é de apenas 17,6% e o de mães 37,3%, já no ensino superior o gráfico mostra que 14,29% dos pais são formados, contra pouca diferença das mães de 9,89%, o mesmo valor serve para as mães e pais pós-graduados que somam 2,20%. É perceptível que quando foi colocado todos os pais, independente de renda, teve um leve aumento de pais e mães com ensino fundamental, médio e superior concluídos. O que corrobora com Brissac (2009) quando discorre acerca de quanto maior o nível escolar dos pais e mães dos alunos, esses são menos propensos deixarem o ensino superior. A partir do gráfico é possível constatar o que Brissac (2009) aponta sobre o nível de escolaridade dos pais, que pode ser um forte contribuinte para a desistência desses alunos, tendo 11% de pais sem instrução e 7,69% das mães, é notável também que o índice de pais com ensino fundamental incompleto (38,46%) supera o de mães com mesmo grau de ensino (5,49%). A escolaridade de pais com ensino médio concluído é de apenas 17,6% e o de mães 37,3%, já no ensino superior o gráfico mostra que 14,29% dos pais são formados, contra pouca diferença das mães de 9,89%, o mesmo valor serve para as mães e pais pós-graduados que somam 2,20%. É perceptível que quando foi colocado todos os pais, independente de renda, teve um leve aumento de pais e mães com ensino fundamental, médio e superior concluídos. O que corrobora com Brissac (2009) quando discorre acerca de quanto maior o nível escolar dos pais e mães dos alunos, esses são menos propensos deixarem o ensino superior.



### 3.4 GÊNERO

Confirmando os achados de Brissac (2009) alguns estudos que abordam o tema de gênero, buscam compreender os determinantes para evasão entre homens e mulheres, e quais aspectos os levam à permanência. Uma pesquisa realizada no curso de Química da Universidade de Brasília, não encontrou diferenças significativas em relação ao sexo. Ainda que 55,2% de estudantes do sexo masculino evadiram, contra 47,8% do sexo feminino. Assim como aconteceu nos cursos da UFCA, a maior parte dos alunos evadidos foram do sexo masculino que corresponde 58,24%, quanto às evasões do sexo feminino totalizaram 41,76%. Em consonância com este estudo, Santos e Carvalho, 1993, apud Brissac, 2009, observaram que a evasão não tem relação com o sexo do estudante. Os autores ressaltam que, “uma vez ingressado na universidade, o aluno a abandona independentemente de seu sexo.” (BRISSAC, 2009, p. 43).

### 3.5 INTERSECCIONALIDADE DE FATORES

Os discentes evadidos em 2019.1 possuíam, geralmente, mais de um fator preditivo, como o Silva<sup>42</sup>, homem, oriundo de escola pública, renda de R\$ 80,00 per capita, filho de pais agricultores e ambos sem instrução, abandonou o curso de Jornalismo; Marieta desistiu de cursar Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática, renda de R\$52,00 per capita, pais agricultores e sem ensino médio completos. Outro exemplo é José, com R\$63,00 de renda e deixou de cursar Engenharia de Materiais, pai não informado, reside com a mãe graduada. Mário possuía renda per capita de R\$66,00, filho de agricultores, mais um evadido do curso Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática. Sandra cursava Agronomia e mora somente com a mãe e a

---

<sup>42</sup> Para garantir o anonimato, os nomes dos estudantes são fictícios.

irmã, o pai não foi informado, tem renda de R\$76,00 per capita e estudava em escola pública, assim como todos os citados acima.

Em outros casos do questionário socioeconômico há alunos com renda superior aqueles que também evadiram, como pode ser visto a seguir: o estudante Sérgio de renda R\$3000,00 per capita, inclusive estudante de escola pública, desistiu do curso de Design, sua mãe é pós-graduada e pai possui ensino fundamental incompleto; Ana tem a mesma renda de R\$ 3000,00 é economista, pós-graduada e desistente do curso de Ciências Contábeis, reside com o marido e dois filhos e seus pais não têm ensino médio completos. Pedro reside com a mãe que é professora, a renda per capita da família é R\$2475,00, estudante de escola pública, evadiu do curso de Administração. Joaquim tem renda per capita de R\$2000,00, pais com ensino médio incompletos, evadiu do curso de Engenharia de Materiais. Paula, estudou em escola privada, possui renda de R\$5000,00, pai tem ensino superior completo, evadida do curso de Letras- Libras. Por conta disso, é válido notar que por mais que a condição social e financeira dos alunos seja estável, estes continuam evadindo da universidade, cabendo à instituição analisar o contexto separadamente a fim de contornar tal situação.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões realizadas neste estudo nos mostram o impacto do fator econômico na carreira estudantil, no ensino superior, cabendo a universidade rever as políticas adotadas antes mesmo da entrada dos alunos, através de uma busca mais acurada das condições socioeconômicas, educacionais e pessoais do público que a instituição atrai. Sobretudo, há de se repensar as políticas públicas existentes na área educacional, somente com os programas governamentais a evasão nas instituições continua ascendente, se fazendo necessário mais ações efetivas dentro de cada IES, considerando as

particularidades locais.

Analisando o caso da UFCA, tem-se que a maioria dos estudantes evadiram por fatores interseccionados, como a renda inferior a R\$600 reais, pais com nível de escolaridade abaixo do ensino médio e provenientes de escola pública. A partir disso, é imprescindível que a universidade promova melhorias junto com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), juntamente com assistência social qualificada, para compreender os fatores preditivos que levam a evasão, para que antes desta acontecer, a UFCA tenha condições de evitar ou ao menos reduzir o número de evasões “anunciadas”.

Como os semestres iniciais da graduação são o período mais importante para a permanência ou não dos alunos, deve ser o tempo de maior assistência por parte da instituição. Uma das ações que podem ser desenvolvidas no início do curso, é o acolhimento entre os coordenadores e os estudantes do curso, para melhor conhecimento das disciplinas, do corpo docente e das regras da instituição, tal como direcioná-los aos projetos de auxílio aos discentes existentes na IES.

As principais consequências da evasão de forma geral são os gastos com vagas ociosas, compras de materiais e a perda de verbas públicas destinadas ao ensino superior. A relevância dos estudos sobre evasão tratados no texto é um alarme para os problemas sociais que a educação do Brasil enfrenta, para haver uma mudança real nesta conjuntura deve-se começar pela educação básica, a fim de reduzir a problemática no ensino superior.

Em tempos de pandemia da Covid-19 o problema da evasão ganha outras proporções que certamente muda e amplia o quadro de suas predições. O que prescinde de pesquisas voltadas especificamente para esta nova realidade que nos é apresentada desde março de 2020 e impacta duramente todas as instituições de educação.

## REFERÊNCIAS

BEAN, J. P. Dropouts and Turnover: The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition. **Research in Higher Education**, [S.l.], v.12, n. 2, p. 155-187, jun. 1980.

BOURDIEU, P. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Editora Ática, n. 39, 1994, p. 46-86. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

BRASIL. **Comissão especial de estudo de evasão**: Diplomação, Retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas. Avaliação, Campinas, v. 1, n. 2. 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012.

BRISSAC, R. M. S. **Fatores anteriores ao ingresso como preditivos de evasão nos anos iniciais dos cursos superiores de tecnologia**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2009, 120p. p.32 Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251536/1/Brissac\\_Ra\\_faeladeMenezesSouza\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251536/1/Brissac_Ra_faeladeMenezesSouza_M.pdf). Acesso em: 11 mai. 2021.

FIGUEIREDO, N. G. S.; SALLES, D. M. R. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 356-392, abr./jun. 2017. p. 364. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500397>. Acesso em: 11 mai.

2021.

LEE, V. E.; BURKAM, D. T. Dropping out of high school: the role of school organization and structure. **American Educational Research Journal**, Cambridge, v. 40, n. 2, jan. 2003.

LOBO, M. B. C. M. Panorama da evasão no Ensino Superior Brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **Cadernos ABMES**, Brasília, v. 25, p. 9-58, jan./dez. 2012.

PRESTES, E. M. T.; FIALHO, M. G. D. Evasão na educação superior e gestão institucional: o caso da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba, Brasil. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.26, n. 100, p. 869-889, jul./set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601104>. Acesso em: 19 mai. 2021

SANTOS, J. L. P.; CARVALHO, A.C. P. **Perfil do aluno evadido em 1991**. São Paulo: NAEF, 1993.

TINTO, V. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, New York, v. 45, n. 1, mar. 1975.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI (UFCA). **Resultado compilado do processo seletivo do Sisu 2019.1**. Disponível em: <https://documentos.ufca.edu.br/wp-folder/wp-content/uploads/2019/07/Resultado-Final-compilado-2019.1.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **EDITAL N.º 05/2019/PRPI**: Chamada PICT/UFCA temática. Disponível em: <https://documentos.ufca.edu.br/wp-folder/wp-content/uploads/2019/07/PRPI.UFCA-Edital-005.2019-Chamada-PICT-UFCA-Tematica-09.05.19.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## **A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB: NARRATIVAS DE UM PERCURSO FORMATIVO**

Nádia Jane de Sousa<sup>43</sup>

Adriana Lessa Viana<sup>44</sup>

Yasmin Viegas<sup>45</sup>

### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho visa apresentar e discutir o percurso teórico-metodológico utilizado em um componente curricular de caráter obrigatório do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba<sup>46</sup>, denominada Organização e Prática da Educação Infantil (OPEI). Tal disciplina, dividida em duas unidades, discute inicialmente fundamentos e concepções de infância(s) e de criança(s) e a construção social desses conceitos, a fim de contribuir na compreensão da infância contemporânea, essa que frequenta a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica (LDBEN, 1996).

Na segunda Unidade discutimos aspectos didáticos-pedagógicos relacionados ao trabalho docente na Educação Infantil. Para tanto, iniciamos apresentando a trajetória dessa etapa educativa no Brasil, os principais documentos que a rege, para em seguida adentrar nas questões concernentes ao trabalho pedagógico com os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas, conforme divisão dos grupos etários propostos pela Base

---

<sup>43</sup> Professora do Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação da UFPB.

<sup>44</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da UFPB.

<sup>45</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da UFPB.

<sup>46</sup> O curso é ofertado em três turnos, havendo professoras distintas para lecionar a disciplina mencionada. Neste trabalho, apresento o percurso metodológico adotado durante o ensino remoto, em um dos turnos ofertados.

Curricular Nacional para a Educação Infantil (BNC, 2017).

Se durante o trabalho realizado presencialmente abordar as diferentes dimensões do fazer docente na Educação Infantil constitui um desafio, especialmente pela carga horária de 60 horas destinadas a esse componente curricular no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPB (PPC,2006), no contexto da pandemia provocada pela COVID-19, com aulas realizadas de modo remoto através de encontros síncronos e assíncronos, a tarefa nos impões em buscar alternativas que estimulem a participação das/os alunas/os a fim de se sentirem implicados no seu processo formativo em um contexto tão adverso.

Nessa direção, nosso texto elege três momentos que marcaram os encontros com a turma, a saber: das leituras de livros literários infantis que semanalmente eram realizados (ora pela professora, ora por algumas alunas), da metodologia adotada para discutir a construção da infância contemporânea e dos caminhos encontrados para conhecer/aprofundar acerca do trabalho com as crianças na Educação Infantil.

## **2 PRÁ INÍCIO DE CONVERSA, A LEITURA LITERÁRIA**

Ler textos literários para as crianças, especialmente as que estão na primeira infância (0 a 6 anos) é um imperativo. Esse tipo de leitura, “é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo” (ABRAMOVICH, 1997, p.16).

Assim, por compreender que não é possível que as/os professoras/es motivem uma relação profícua entre as crianças e os textos literários se elas/es mesmas não sejam leitoras/es, que foi realizado, em todo início de aula da disciplina mencionada, a leitura de livros destinados ao universo

infantil, mas que igualmente produziam encantamentos entre as estudantes<sup>47</sup> matriculadas nesse componente.

Desse modo, a cada semana um livro era trazido e lido para a turma a exemplo de “Era uma vez um gato xadrez” (BIA VILLELA, 2006), “Chapeuzinho Amarelo” (CHICO BUARQUE, 2017), “O coelhinho que não era de Páscoa” (RUTH ROCHA, 2009), “Tulu, em busca de um lugar para viver” (DONALDO BUCHWEITZ, 2019), “O menino azul” (CECÍLIA MEIRELES, 2013), “Segredo” (IVAN ZIGG, 2008), “Tatu balão” (SÔNIA BARROS, 2014), “A princesinha medrosa” (ODILON MORAES, 2010), “Maria vai com as outras” (SYVIA ORTHOF, 2001), entre outros.

Embora cientes da importância da leitura literária capaz de ser “uma leitura que nos enriquece no plano intelectual e, ao mesmo tempo, investe no imaginário” e que “possui um alto grau de complexidade pela pluralidade de sentidos e pela potencial intertextualidade que oferece” (BAPTISTA, et all., 2016, págs. 109-110), nosso objetivo inicial era o compartilhamento de literatura infantil para ampliar o acervo das estudantes, ao mesmo tempo possibilitar um caminho lúdico para o início das atividades, sem contudo, instrumentalizar o uso das leituras, já que as discussões enveredavam pelo sentido atribuído a cada texto trazido, seja pela professora, seja por algumas alunas da turma.

A preocupação com a relação que as/os alunas/os dos cursos de formação docente, em particular o curso de Pedagogia, estabelecem com a leitura e a escrita, tem sido recorrente, especialmente devido ao modo como a literatura vem sendo usada junto às crianças, geralmente para ensinar conteúdos programáticos ou para destacar comportamentos socialmente aceitos, sem o devido cuidado com o desenvolvimento da dimensão estética

---

<sup>47</sup> O grupo era formado por mulheres.



(BAPTISTA, et all, 2016).

Segundo Richter (2016, pág. 33), a estética “torna-se, então, potente forma de conhecer, ao fornecer uma lente de interpretação do mundo pelo encontro entre sensível e inteligível, ou seja, por promover a integração entre imaginação e razão.”

Tais aspectos, portanto, tornam-se indispensáveis no trabalho do docente da Educação Infantil, posto que, enquanto primeira etapa da Educação Básica (LDB,1996), lida com a primeira infância, caracterizada pela intensa articulação entre o conhecimento gerado pelas crianças, especialmente em suas interações e brincadeiras marcadamente simbólicas, com a presença do faz-de-conta como característica central, e o mundo social que faz parte.

Nesse processo, possibilitar o contato com diferentes linguagens, conforme preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), bem como os campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (2017) para essa etapa educativa, constituem desafios postos para as/os professoras/es que atuam ou estão em processos formativos para exercerem essa função.

Dentre as experiências que possibilitam às crianças o contato com diferentes suportes e gêneros textuais (Art. 9º, DCNEI, 2009), foi destacada a leitura de textos literários, que deve ser apresentada às crianças desde tenra idade, tendo em vista “suas possibilidades de favorecer a fantasia, capacidade fundamental no desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, quanto como forma de criar relação com a língua escrita de forma significativa e prazerosa” (OLIVEIRA & SILVA, 2016, p. 74).

Nessa perspectiva é que se torna premente, nos cursos de formação docente, especialmente nas licenciaturas em Pedagogia, a ampliação do repertório cultural das/os estudantes, para que as/os mesmas/os possam conhecer e valorizar a diversidade cultural de nossa sociedade, para assim, em

seu trabalho diário, oportunizar às crianças a apreciação e uma relação profícua com as diferentes linguagens presentes na sociedade.

A seguir, apresentamos as discussões trazidas pelo componente curricular ora em pauta, que visa contribuir no processo de constituição do docente para atuar na Educação Infantil. Para tanto, buscou-se inicialmente de conhecer as crianças e suas infâncias, seus processos de constituição social e os desafios que nos coloca na contemporaneidade.

### **3 ENTENDENDO A INFÂNCIA A PARTIR DE SEUS ARTEFATOS CULTURAIS**

Na Unidade I do componente curricular Organização e Prática da Educação Infantil, comumente é discutido as mudanças nas formas de conceber as infâncias e as crianças, numa perspectiva histórica, social e cultural.

Contudo, para efeitos desse texto, destacaremos as discussões trazidas acerca da infância contemporânea, atravessada pelos artefatos culturais aos quais as crianças têm acesso ou que são de algum modo ofertados a elas/eles, como forma de produzir sentidos do que é ser criança na sociedade atual.

Para entender a infância atual, inicialmente foi realizado um exercício de buscar elementos da memória da criança que cada estudante foi, a cidade e o bairro onde moravam, as brincadeiras compartilhadas etc. Esse rememorar possibilitou visibilizar mudanças sejam no âmbito mais doméstico (o bairro que se modificou, as relações que se estabeleciam, as brincadeiras realizadas etc.), sejam numa perspectiva macrossocial (urbanização, segurança - ou ausência dela, conjuntura econômica etc.).

Um dos aspectos mais marcantes apontado durante essas conversas iniciais, foi a constatação de mudanças no modo de ser criança, especialmente impactado pelo avanço tecnológico. Na visão das estudantes, as crianças na

atualidade não brincam, querem apenas estar em contato com aparelhos eletrônicos, passam muito tempo na escola e/ou dentro de suas casas, tendo pouco contato com elementos da natureza; ainda na perspectiva dessas alunas, há entre as crianças contemporâneas uma forte tendência ao consumo, com comportamentos característicos do mundo adulto, marcado pela ansiedade, imediatismo e necessidades voláteis.

Tais percepções se associam à visão romântica das crianças, vistas enquanto indivíduos frágeis, puros e ingênuos. Nessa acepção, as crianças são concebidas como seres universais, com processos de desenvolvimento comuns a todas, independente do contexto e do tempo em que se inserem. Desse modo, no processo de institucionalização da infância, ocorre o que Sarmiento denomina “administração simbólica da infância” que se refere a “um certo número de normas e atitudes procedimentais e prescrições, nem sempre tomadas expressamente por escrito ou formalizadas, mas que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade” (2004, p. 05).

Para compreender as representações trazidas pelas estudantes a partir das suas memórias das infâncias e das experiências vividas nas relações com crianças do seu entorno, algumas leituras foram disponibilizadas e em seguida solicitado a escolha de artefatos culturais que caracterizasse a infância contemporânea.

Um dos textos bastante discutidos foi o da Mariângela Momo (2014), que já trazia em seu título “As crianças de hoje não são mais como antigamente! Implicações culturais do mundo contemporâneo para os modos de ser criança e de viver a infância” uma provocação que coadunava com as questões trazidas pelas discentes.

A autora nomeia a criança contemporânea como pós-moderna, por considerar que “algumas das configurações culturais contemporâneas (con)formam determinados modos de ser criança e de viver um certo tipo de

infância” (MOMO, 2014, p. 12), apontando a ampliação dos espaços educativos, antes restritos à família, escola e igreja, como um dos indicadores das mudanças que afetam os/as infantes.

Assim, ainda para Momo, as crianças que vivem principalmente nos centros urbanos, estão cercadas a todo momento, desde o seu nascimento, por artefatos culturais, como livros, brinquedos, desenhos, jogos, propagandas, cinemas, esportes, videogames entre tantos outros, que constituem pedagogias culturais<sup>48</sup> que contribuem na constituição dos sujeitos no contexto atual. Segundo a autora,

[...] com as pedagogias culturais, as crianças aprendem a ser sujeitos segundo gênero, raça, classe social, idade, entre outros aspectos. É por meio delas que muitas crianças interagem com as múltiplas linguagens, com as diversas formas de representação, com a multiplicidade de imagens e narrativas que estão no mundo. (MOMO, 2014, p. 13).

A partir da compreensão da importância dos artefatos na produção de concepções sobre as crianças e a sociedade que as cerca, exercendo, portanto, papéis educativos, é que foi sugerido às discentes que escolhessem um deles e, a partir das leituras e discussões feitas, fizessem uma análise deles. Será apresentado dois dos diversos artefatos apresentados.

A boneca Barbie foi trazida por uma das alunas. Objeto de desejo de muitas crianças, tal boneca, atrelada a certos parâmetros de beleza e comportamentos ligados ao universo feminino, foi destacada pela discente não apenas como um brinquedo, mas como uma marca, podendo ser consumida nos mais diversos produtos, como filmes, roupas, cosméticos etc. Em sua análise também destacou que a boneca Barbie delimita como é ser

---

<sup>48</sup> Pedagogias culturais, de acordo com Steinberg e Kincheloe (2001, p. 14), inclui “áreas pedagógicas” entendidas como “aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes etc.”

mulher na nossa sociedade, apresentando padrões de beleza a serem seguidos para sermos aceitos e felizes, como ter cabelos lisos, ser magra, alta e ter olhos claros, o que afeta a autoestima da criança, repercutindo, em sua concepção, até na vida adulta.

Tais questões são corroboradas por Roveri em seu estudo sobre a boneca Barbie, afirmando que tal artefato

[...] impõe uma significação corporal construída sob os moldes higienistas e eugênicos, consagrando-se como uma das inscrições da contemporaneidade que assinala profundamente a sua marca cor-de-rosa sob o corpo de milhões de meninas. Mesmo que nem todas as crianças possam comprar os produtos que a publicidade da Barbie esforça-se para vender, qualquer pessoa pode consumir os signos de gênero e sexualidade apresentados pela boneca, que vertiginosamente ensina e produz certas formas de pensar, de agir, de estar e se relacionar com o mundo. (ROVERI, 2007, p. 04).

Outro artefato trazido à baila foi o filme “Turma da Mônica: Laços”. Através dele a aluna objetivava refletir sobre as concepções de infância e, entre outros elementos, as questões acerca de bullying presentes na película.

Pondo em destaque a principal personagem do filme, a Mônica, a discente aponta a forma de resolver aos diversos ataques que sofre pelos seus amigos, que é através da violência corporal, com a ajuda de seu boneco, o coelhinho Sansão. Pelo seu olhar, aponta que há uma inversão de valores quando a violência é a forma encontrada para resolução dos conflitos postos. Ainda em sua análise, o filme em questão reproduz as tradições, os costumes e modos sociais, especialmente no tocante ao modelo de família tradicional que evidencia e as fortes discussões de gênero que levanta.

Por outro lado, também destaca o protagonismo infantil, a importância da coletividade, do contanto com a natureza, questões abordadas pelo filme, embora com nuances de uma infância idealizada, sem ingerência do mundo

adulto para as ações infantis, mas que denota também uma percepção das mudanças no modo de ver a criança, fruto de transformações sociais, culturais e históricas.

Os elementos trazidos pela análise desse artefato, demonstra a riqueza de possibilidades que o mesmo engendra no imaginário de quem o assiste, em especial as crianças, informando a presença das pedagogias culturais, nos modos de aprender e ensinar na contemporaneidade que ultrapassam os limites das instituições educativas, mas que as atravessam.

Com a compreensão dessa realidade eivada de contradições e possibilidades que foi pensada a segunda unidade do componente curricular aqui apresentado.

#### **4 VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CUIDAR, O EDUCAR E O BRINCAR**

Na segunda unidade da disciplina Organização e Prática da Educação Infantil, do curso de Pedagogia da UFPB/Campus I, o objetivo é “adentrar” nos meandros da prática pedagógica da Educação Infantil. Para tanto, o direcionamento dado foi para que as discentes percebessem os principais fundamentos das vivências realizadas na educação infantil, tendo a integração dos elementos do cuidar, educar e brincar como fundamentais para o desenvolvimento das crianças durante as vivências na primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1998).

Nessa direção, as orientações e leituras dadas visavam a compreensão de alguns pressupostos (dentre tantos outros de igual importância) que devem nortear o trabalho docente, em qualquer etapa educativa, mas especialmente na Educação Infantil: 1. Que as intenções pedagógicas das instituições têm produzido maneiras diferentes e criativas de realizar suas atividades, posto que não há modelos prontos a serem seguidos; 2. Que educar é ajudar no

desenvolvimento integral das crianças, não sendo, portanto, o aspecto cognitivo fator central a ser considerado, o que requer necessária atenção para outras dimensões, a exemplo das físicas, linguísticas, estéticas e emocionais da criança (MARTINS FILHO & ZUCHELO, 2020); 3. Que a criança deseja e necessita ser respeitada, protegida, acolhida, amada e atendida; 4. Do necessário preparo do/a professor para lidar com as crianças, conhecedor/a das fases do seu desenvolvimento, que organiza o ambiente para recebê-las diariamente e possui humildade para aprender sempre.

Num primeiro momento, a turma foi orientada a buscar experiências em que as estudantes pudessem visualizar a presença dos eixos do trabalho realizado na educação infantil, qual seja, o cuidar, o educar e o brincar.

Uma dessas experiências apresentada foi o trabalho de Pontes et al. (2019), que consistia num projeto desenvolvido com crianças de 5 anos de idade, no município de Natal/RN, a partir do plantio e cultivo da cultura do milho. As vivências, realizadas a partir do interesse das crianças em plantar milho, contemplava os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, descritos na Base Nacional Comum Curricular (2017) e indicavam a preocupação das professoras em proporcionar aprendizagens que pudessem ser significativas e fizessem sentido para as crianças.

Os elementos do cuidar, educar e brincar se encontravam imbricados durante as vivências apresentadas em torno de contação de histórias, leitura de textos científicos, apreciação de músicas e, principalmente, o cuidado com o milharal. Foi destacada a conexão das docentes com a realidade com a qual estavam trabalhando, a começar pela escolha do tema de interesse dos/as envolvidos/as; as professoras apresentaram uma prática pedagógica diferenciada, especialmente em relação ao planejamento conjunto envolvendo todos (estudantes, pais/responsáveis, professores e comunidade

do entorno da escola).

Após a socialização das vivências garimpadas pela turma, passou-se à segunda etapa do trabalho, que consistia na elaboração de propostas pelas próprias discentes, mesmo que não houvesse propósito de aplicação prática das mesmas, notadamente devido à impossibilidade de ida às instituições de Educação Infantil, por conta da pandemia da Covid-19.

Uma das propostas apresentada, denominava-se “Vida de inseto”, supostamente elaborada a partir da curiosidade das crianças de 5 anos (Pré-II) sobre a temática sugerida. Na perspectiva da estudante, tal interesse ocorreria a partir da visualização do ambiente escolar e seu entorno, bem como a partir das experiências das próprias crianças, potencializadas a partir de questões trazidas pela docente, hipoteticamente, ela mesma.

Na proposição anunciada, inicialmente as crianças falariam sobre o que sabiam sobre os insetos numa roda de conversa. As ideias seriam escritas em um cartaz. Em seguida seria planejado um jogo teatral com pelúcias dos insetos bioindicadores, ressaltando a importância do ciclo da água, o ciclo da vida destes pequenos animais, como são utilizados na verificação da qualidade da água e sua importância ecológica. No terceiro dia seria realizada visita, coleta e observação dos insetos bioindicadores encontrados no entorno da escola. No último dia, objetivando avaliar a presente proposta, as crianças seriam convidadas a se organizarem em pequenos grupos e se acomodarem nos espaços em que a massinha de modelar estivesse disposta. Seria papel da docente circular entre os grupos e acompanhar este momento de produção, dialogando com as crianças se estariam atentas ao desenho do corpo do inseto, à figura que indicaria o animal e à observação das suas características para que pudessem aperfeiçoar a sua representação.

Nessa e nas outras propostas apresentadas, teve-se a preocupação em verificar a presença dos eixos fundantes do trabalho na Educação Infantil.



Foi enfatizado a necessidade de considerar que a ação de cuidar e educar transpõem ações inerentes ao acolhimento e ao auxílio dispensados nos momentos do asseio, descanso e nutrição.

A afetividade, um dos pilares que devem nortear o desenvolvimento das crianças dentro das instituições de educação infantil, também foi destacado pelo grupo, já que tal elemento deve estar presente nas interações que ocorrem durante a rotina do trabalho docente. Para as discentes, os aspectos emocionais (em que a afetividade está inserida), é constituinte do aprendizado e transcorre pela qualidade da interação com o/os outro/os no processo educativo.

Foi ressaltado que a importância dada ao afeto nas relações entre os envolvidos no processo de educar e cuidar na Educação Infantil, vai além do gostar de estar com crianças. Planejar vivências significativas para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, exige do/a profissional considerar que as experiências nos processos educativos e pedagógicos na Educação Infantil precisam ser dotadas de sentido, ou seja, é preciso atribuir significado às interações que as crianças estabelecem com os objetos, com as pessoas e com o ambiente. Para Cunha (2015), as experiências daí decorrentes não possuem origem cognitiva, mas “primariamente, afetiva”. (CUNHA, 2015, p. 264).

Nesta perspectiva é possível compreender que os processos educativos são indissociáveis da dimensão afetiva. Para Boff (2014) a experiência precisa estar vinculada à vida dos indivíduos e ao bem-estar de todos/as para ganhar significado. O que faz tais experiências terem sentido é o fato dos sujeitos serem afetados. Somente após esta experiência afetiva é que as interações com os objetos e ambientes se tornam objetos da cognição.

Nas experiências que foram buscadas para subsidiar a formação em construção e as que foram elaboradas pelas discentes, estiveram presentes a

consciência da importância de um profissional focado no desenvolvimento das crianças como sujeitos históricos, marcadas social e culturalmente. Assim, foi ressaltada a necessidade de se entender a especificidade da Educação Infantil, com desafios que se aproximam dos problemas recorrentes da educação brasileira, mas se distanciam a partir do público que atende e das possibilidades que possuem para promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso formativo narrado aqui evidencia preocupações relativas à formação da/o pedagoga/o no trabalho com a Educação Infantil, seja como docente, seja nas funções de coordenação e/ou gestão escolar, inseridas/os que estamos em uma sociedade diversa e complexa, com profundas transformações nos modos de ser as crianças e nas formas de educá-las.

Essa etapa educativa, que tem como objetivo promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade, vista como sujeito ativo, histórico e de direitos, tem trazido desafios aos estudiosos, docentes, legisladores, famílias e sociedade em geral, especialmente pelos diferentes caminhos pedagógicos em disputa, em que pese a gama de conhecimentos e determinações legais que a conformam.

Assim, reafirmarmos a importância de conhecer a realidade das crianças com as quais lidamos, para que possamos planejar e oferecer práticas pedagógicas que permitam às nossas crianças o direito à sua infância.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. Editora Scipione, 1997.

BAPTISTA, Mônica Correia, *et al.* *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil**: entre o ensinar e o aprender. 1.ed. Brasília: MEC /SEB, 2016.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano - compaixão pela terra. Editora Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Brasília, DF, Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF. Volume 1, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_voll.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf). Acesso em: 04 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília, DF, Brasil, 2009.

CUNHA, Marcus Vinícius. Experiência e afeto em Dewey: uma conexão orgânica. **Revista Educação em Foco**, 2015.

MONTESSORI, Maria. **Mente absorvente**. [S.l.]: Editora Portugália, 1949.

MOMO, Mariângela. As crianças de hoje não são mais como antigamente! Implicações culturais do mundo contemporâneo para os modos de ser criança e de viver a infância. **Revista Textura**, n.32, set./dez.2014.

OLIVEIRA & SILVA, Isabel de. Docência na Educação Infantil: contextos e práticas. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil**: entre o ensinar e o aprender. 1.ed. Brasília: MEC /SEB, 2016.

PONTES, Daniela Araújo; SILVA, Rosilda Maria; VASCONCELOS, Edilma Costa Negreiros. Nosso milharal: uma experiência de plantação e colheita do milho na Educação Infantil. **Anais do XII Encontro Nacional de Educação Infantil**. Natal/RN, 2019.

RICHTER, Sandra. Docência e Formação Cultural. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil**: entre o ensinar e o aprender. 1.ed. Brasília: MEC /SEB, 2016.

ROVERI, Fernanda Theodoro. A boneca Barbie e a educação das meninas: um mundo de disfarces. **Anais da 30ª Reunião anual da ANPED**, Caxambu, Minas Gerais, 2007. Disponível em <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-3154--Int.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: Sarmento, Manuel Jacinto; Cerisara, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Orgs.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

ZUCHELO, Cibele Passos & MARTINS FILHO, José. **Criar**: A educação dos filhos em tempos modernos. São Paulo: Editora Kirion, 2020.

### LEITURAS LITERÁRIAS CITADAS

BARROS, Sônia. **Tatu balão**. Ilustrações: Simone Matias. Belo Horizonte: Aletria, 2014.

BUCHWEITZ, Donald. **Tulu, em busca de um lugar para viver**. Ilustrações: Ina Carolina. Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2019.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. Ilustrações: Ziraldo. 40 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MEIRELES, Cecília. **O menino azul**. Ilustrações: Elma. 3 ed. São Paulo: Global, 2013.

MORAES, Odilon. **A princesinha medrosa**. Ilustrações: Odilon Moraes. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

ORTHOFF, Sylvia. **Maria vai com as outras**. 21 ed. São Paulo Editora Ática, 2001.

ROCHA, Ruth. **O coelhinho que não era de Páscoa**. Ilustrações de Elisabeth Teixeira. Editora Salamandra, 2009.

VILLELA, Bia. **Era uma vez um gato xadrez**. 2 ed. São Paulo Escala Educacional, 2006.

Inferências sobre a (e na) graduação

ZIGG, Ivan. **Segredo**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2007.

# **PROCESSO DE RECICLAGEM DE RESÍDUOS SÓLIDOS DOMICILIARES: UMA PROPOSTA DE PROJETO DE SISTEMAS E MÍDIAS DIGITAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

Ruan Rocha Mesquita<sup>49</sup>

Luciana de Lima<sup>50</sup>

Felipe da Silva Magalhães<sup>51</sup>

Francisco Johnatan Tavares Cavalcante<sup>52</sup>

## **INTRODUÇÃO**

Este capítulo tem como objetivo descrever os modos como os alunos do curso de graduação em Sistemas e Mídias Digitais na Universidade Federal do Ceará residentes em Fortaleza separam os resíduos sólidos para coleta seletiva em seus respectivos domicílios e como percebem o incentivo a este tipo de coleta através das mídias digitais.

A falta de realização de coleta seletiva por parte dos fortalezenses gera diversos impactos socioambientais e econômicos no município. Uma tentativa de amenizar esta situação é a conscientização da população. No mundo conectado que vivemos, uma forma efetiva de instruir e conscientizar é dinamizando a informação através dos meios de comunicação eletrônicos.

A falta da realização da coleta seletiva de lixo domiciliar em Fortaleza vem agravando diversos problemas sociais, ambientais e econômicos. Segundo

---

<sup>49</sup> Graduando do curso de Sistemas e Mídias Digitais da Universidade Federal do Ceará – UFC.

<sup>50</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora do Instituto Universidade Virtual da Universidade Federal do Ceará – UFC.

<sup>51</sup> Graduando do curso de Sistemas e Mídias Digitais da Universidade Federal do Ceará – UFC.

<sup>52</sup> Graduando do curso de Sistemas e Mídias Digitais da Universidade Federal do Ceará – UFC.

Soares (2004, p. 82),

[...] não há um plano elaborado pelos órgãos municipais para a gestão e gerenciamento integrado dos resíduos sólidos, apesar da legislação pertinente requerer, num prazo predeterminado, a apresentação desse plano ao órgão competente. (SOARES, 2004, p. 82).

Uma forma de reduzir os impactos negativos do acúmulo de lixo na capital cearense é segregando os resíduos domiciliares. Dessa forma, compreende-se que

A coleta seletiva consiste na separação de materiais recicláveis, como plásticos, vidros, papéis, metais e outros, nas várias fontes geradoras – residências, empresas, escolas, comércio, indústrias, unidades de saúde –, tendo em vista a coleta e o encaminhamento para a reciclagem. Esses materiais representam cerca de 30 por cento da composição do lixo domiciliar brasileiro, que na sua maior parte é composto por matéria orgânica. (IBGE, 2001 *apud* RIBEIRO; BESEN, 2007, p.4).

Diante dessa problemática, pergunta-se: o que leva discentes do curso de graduação em Sistemas e Mídias Digitais da Universidade Federal do Ceará, residentes em Fortaleza/CE a realizarem ou não a separação de resíduos sólidos para a coleta seletiva em seus respectivos domicílios?

Os problemas gerados pelo consumismo desenfreado e a conseqüente geração insustentável de resíduos sólidos atingem a humanidade há algumas décadas. No entanto, somente a partir da última década do século XX, o impacto do ser humano ao meio ambiente tornou-se mais reconhecido e debatido pela sociedade de uma forma geral (RIBEIRO; MORELLI, 2009 *apud* CAVALCANTE, 2016).

Segundo a Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais (ABRELPE, 2015), enquanto a taxa de crescimento populacional no Brasil aumentou 6%, no período entre 2003 e 2014, a

geração de resíduos sólidos foi de 29%, ou seja, cinco vezes maior. A situação é dificultada pelo fato de 41,3% desses resíduos, em 2015, ainda serem dispostos em lixões ou aterros controlados, forma de disposição considerada inadequada.

De acordo com Cavalcante (2016),

[...] a prefeitura municipal de Fortaleza fornece incentivos econômicos à sociedade que participa da política pública de coleta seletiva nos ecopontos, por meio de benefício na conta de energia e bilhete único.” O autor ainda conclui que “fazem-se necessárias a criação e a regulamentação de uma política, criada por meio de uma lei municipal, a fim de obter uma maior exigência legal na gestão integrada de resíduos sólidos, e, conseqüentemente, o incentivo para o Plano de coleta seletiva eficaz e consciente. (CAVALCANTE, 2016, p. 67).

É importante identificar se o acesso à informação de forma simples é um motivo que leva ao descarte de forma correta ou se existe alguma razão diferente que leve ao descarte de forma indevida. Levantar informações sobre indivíduos, que possuem acesso à informação, é importante para coletar uma base de dados que possa servir como apoio à criação de outras medidas educacionais e de incentivo à reciclagem visando diminuir os impactos ambientais na cidade.

Os alunos do curso de Sistemas e Mídias Digitais da UFC são, na sua grande maioria, jovens com fácil acesso à informação, vinculados às questões sociais e ambientais e por isso os escolhemos como amostra para a realização da pesquisa tema deste capítulo.

A proposta metodológica consiste em realizar uma pesquisa descritiva e quantitativa, baseada na metodologia de levantamento, tendo como unidade de análise uma amostra não-probabilística por conveniência com 50 discentes do curso de Sistemas e Mídias Digitais. Esta pesquisa será dividida em coleta e análise de dados, tendo a coleta duas fases: na primeira fase será construído



o instrumento da pesquisa e na segunda fase um pré-teste com 10 discentes a fim de verificar a eficácia desse instrumento. Ainda na etapa da coleta, será aplicado um questionário em um ambiente virtual pelo Google Forms com 50 desses discentes. Na sequência, será realizado um relatório contendo a análise das informações coletadas.

O objetivo desta proposta é descrever os modos como os alunos do curso de graduação em Sistemas e Mídias Digitais da Universidade Federal do Ceará residentes em Fortaleza-CE separam os resíduos sólidos para coleta seletiva em seus respectivos domicílios e como percebem o incentivo a este tipo de coleta através das mídias digitais. Para isso, faz-se necessário listar as dificuldades dos alunos em realizar a separação de resíduos sólidos para coleta seletiva e identificar as contribuições das mídias digitais para a separação de resíduos sólidos na coleta seletiva entre a comunidade universitária.

## **2 A COLETA SELETIVA DE RESÍDUOS SÓLIDOS**

O presente tópico tem como intuito apresentar uma breve definição do que é coleta seletiva e a importância da sua realização nos dias de hoje para a sociedade. Também visa destacar os resíduos sólidos que por sua vez podem causar grandes impactos ambientais e caracterizar os problemas causados pelo mau descarte, mas que podem ser facilmente evitados associando-os a uma correta realização de coleta seletiva em conjunto com a sociedade.

Além disso, pretende-se discutir os programas sociais já criados que permanecem ativos na cidade de Fortaleza bem como seus benefícios e sua eficácia até então, pois é através deles que se tem um maior incentivo à reciclagem.

## 2.1 RESÍDUOS SÓLIDOS

De forma ampla, define-se resíduos sólidos pela Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) como:

Material, substância, objeto ou bem descartado resultante de atividades humanas em sociedade, a cuja destinação final se procede, se propõe proceder ou se está obrigado a proceder, nos estados sólido ou semissólido, bem como gases contidos em recipientes e líquidos cujas particularidades tornem inviável o seu lançamento na rede pública de esgotos ou em corpos d'água, ou exijam para isso soluções técnica ou economicamente inviáveis em face da melhor tecnologia disponível. (BRASIL, 2010, p. 3).

Para Russo (2003), resíduos sólidos são

todos os materiais que não fazem falta ao seu detentor, este se queira desfazer. Compreende resíduos resultantes da atividade humana e animal, normalmente sólidos, sem utilização ou indesejáveis pelo seu detentor, no entanto com capacidades de valorização. (RUSSO, 2003, p. 7).

O consumismo como atividade humana vem sendo um fator preocupante para a geração desses resíduos na contemporaneidade. Consequentemente, agravando o problema do acúmulo de diversos tipos desses materiais descartados.

Frésca (2007) confirma:

A geração de resíduos se agrava ainda mais quando se pensa em hábitos de consumo calcados na 'cultura do supérfluo', o uso e a produção de objetos descartáveis que rapidamente se tornam inúteis ao indivíduo e se transformam, então, em resíduos sólidos. No contexto de um país intensamente urbanizado, tem sido um desafio às autoridades dar um tratamento e uma disposição final adequada aos grandes volumes de resíduos produzidos, em especial, os resíduos sólidos domiciliares (RSD). (FRÉSCA, 2007, p. 25).

Observa-se, portanto, que conforme aumenta o consumo tornando-se em

um consumismo desenfreado, aumenta consideravelmente a produção de lixo, o que acarreta um problema ambiental contribuindo inclusive com violações dos chamados direitos difusos e com isso urge uma necessidade de políticas públicas para lidar com a situação.

### 2.2 A IMPORTÂNCIA DA COLETA SELETIVA

A PNRS define a coleta seletiva como “coleta de resíduos sólidos previamente segregados conforme sua constituição ou composição” (BRASIL, 2010, p.3). A prática de separação desses resíduos, mediante a responsabilidade dos seus geradores, é estabelecida pela própria PNRS como “pessoas físicas ou jurídicas, de direito público ou privado, que geram resíduos sólidos por meio de suas atividades, nelas incluído o consumo” (BRASIL, 2010, p.3). Tem sua relevância pois facilitará, posteriormente, a reciclagem desses materiais.

A reciclagem é um dos principais temas relacionados à coleta seletiva, dado que cada tipo de resíduo tem um processo próprio de reciclagem. Na medida em que vários tipos de resíduos sólidos são misturados, ou seja, sem haver o processo de coleta seletiva, a reciclagem torna-se mais cara, ou mesmo inviável pela dificuldade de separá-los, segundo sua constituição ou composição. (BRASIL, 2016 *apud* CAVALCANTE, 2016, p. 27).

Deve ser realizada corretamente a coleta dos resíduos domiciliares, originários de atividades domésticas em residências urbanas, havendo uma segregação entre os resíduos recicláveis secos e rejeitos. Segundo a PNRS, entende-se por rejeitos

resíduos sólidos que, depois de esgotadas todas as possibilidades de tratamento e recuperação por processos tecnológicos disponíveis e economicamente viáveis, não apresentem outra possibilidade que não a disposição final ambientalmente adequada. (BRASIL, 2010, p.3).

Para combater o crescente problema da geração de resíduos, deve-se utilizar os 3 R's: Reduzir o consumo, Reaproveitar o que for possível e por último Reciclar. Iremos focar na coleta seletiva devido a sua extrema importância na reciclagem. Além de ser uma fonte de renda para milhares de pessoas e empresas é uma forma de reduzir o impacto da poluição no meio ambiente.

### **3 AS MÍDIAS DIGITAIS COMO PROPAGADORA DE INFORMAÇÕES**

O uso de mídias digitais é um catalisador para o processo de conscientização da importância da coleta seletiva, principalmente por pessoas mais jovens. De acordo com Porto (2015),

A utilização das mídias e da tecnologia auxilia na aprendizagem, facilitando a introdução de diversos conteúdos, sendo um recurso que pode ter a finalidade facilitar o entendimento dos conteúdos necessários no desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos. (PORTO, 2015, p. 37).

Porto (2015) ainda afirma que a utilização das tecnologias e das mídias como o computador, a internet e outros, além de auxiliarem na aprendizagem dos alunos, motivam-nos a ficarmos interessados pelas aulas.

Já Rodrigues e Colesanti (2008) consideram que materiais didáticos são ferramentas úteis para a construção de saberes ambientais especializados e que esse material não está relacionado com a inserção pura e simples do lúdico, mas sim com a forma como ela se interage com o processo de reflexão sobre o conteúdo apresentado e aos interesses do usuário.

Dessa forma, o conteúdo visual, a música e o compartilhamento das informações entre alunos e professores que a hipermídia pode propiciar, devem ser um motor propulsor para a sensibilização e a identificação dos problemas ambientais. (RODRIGUES; COLESANTI, 2008, p. 65).

As mídias digitais são instrumentos poderosos para difundir a educação ambiental e a coleta seletiva em ambientes de aprendizagem, pois segundo Lozanov (1983, p. 114), a aprendizagem do conhecimento é acelerada quando abarca mais de uma vez os três canais de aprendizagem: auditivo, visual e o cinestésico, e meios de comunicação virtuais conseguem alcançar esse feito.

#### **4 METODOLOGIA DA PROPOSTA**

Optou-se por uma pesquisa descritiva e quantitativa utilizando a metodologia de levantamento, visto que

As pesquisas deste tipo caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados. (GIL, 1991, p. 56).

Por não ter acesso à lista com todos os alunos do curso, é proposto a escolha de uma amostra não-probabilística por conveniência como unidade de análise. Então, pretende-se aplicar um questionário em 50 discentes que estejam devidamente matriculados no curso de Sistemas e Mídias Digitais da Universidade Federal do Ceará. São alunos com no mínimo 18 anos de idade com disponibilidade para responder este formulário do Google Forms pela internet. Os discentes selecionados poderão responder ao questionário em quaisquer âmbitos que julgarem melhor, através de celular, tablet ou computador.

Com base na metodologia de levantamento, a pesquisa proposta será subdividida em duas etapas: a coleta e a análise de dados.

A etapa da coleta de dados consiste em duas fases: fase 1 e fase 2. Na

primeira será elaborado o instrumento de pesquisa, um questionário pela plataforma Google Forms, necessário para realizar a coleta. O formulário será composto por 24 questões a serem respondidas, sendo destas, 18 questões fechadas e 6 abertas. Todas as perguntas terão sua devida importância para captar as informações necessárias referente às variáveis a se observar. Finalizada a primeira fase, será iniciada a segunda onde almeja-se realizar um pré-teste deste questionário com 10 discentes a fim de verificar se o instrumento proposto atende às necessidades observadas na situação problema, observar se os participantes compreendem sua introdução e as questões aplicadas e se não há outras dificuldades por parte dos indivíduos em respondê-lo.

Já na análise desses dados, pretende-se analisar as variáveis distinguindo-as entre dependentes e independentes. Nas dependentes tem-se:

- Gênero: Variável qualitativa nominal para identificar a que gênero o entrevistado se apresenta.
- Idade: Variável quantitativa ordinal para identificar a faixa etária do entrevistado.
- Educação domiciliar: Variável qualitativa nominal para entender se os entrevistados tiveram algum tipo de ensino sobre coleta seletiva por parte dos pais.
- Classe Econômica: Variável qualitativa ordinal para identificar em qual classe econômica o entrevistado está inserido.
- Consumismo: Variável qualitativa nominal para conhecer qual o nível de consumismo o entrevistado se identifica.
- Coleta seletiva: Variável qualitativa nominal para descobrir se o entrevistado realiza ou não a coleta seletiva.
- Reciclagem: Variável qualitativa nominal para verificar se o entrevistado realiza ou não a reciclagem.

## Inferências sobre a (e na) graduação

- Dificuldades em realizar a coleta seletiva: Variável qualitativa nominal para apontar os diferentes motivos para o entrevistado não realizar a coleta seletiva.
- Mídias Auxiliares: Variável qualitativa nominal para conhecer os diferentes meios dos entrevistados percebem que sua área de estudo pode contribuir com a coleta seletiva.

As independentes são:

- Mídias digitais: Variável qualitativa nominal para identificar os recursos midiáticos produzidos pelo corpo discente e docente do curso de Sistemas e Mídias Digitais da UFC.
- Medidas promovidas pela Universidade: Variável qualitativa nominal para identificar ações realizadas pela universidade em prol da coleta seletiva.

As variáveis de gênero, idade, classe econômica e educação domiciliar serão utilizadas para criar perfis de pessoas com semelhanças entre si. Esses perfis serão usados para estabelecer frequência absoluta e relativa comparando com as variáveis de consumismo, coleta seletiva, reciclagem e dificuldades em realizar a coleta seletiva.

As variáveis de mídias auxiliares serão usadas para comparar com as variáveis de mídias digitais e medidas promovidas pela universidade, com o objetivo de saber se o entrevistado tem conhecimento dos recursos disponibilizados pela instituição de ensino.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo apresentado partiu da ideia de uma proposta de projeto, fomentada na disciplina de metodologia científica da professora Luciana de Lima, da turma de Mídias Digitais 2020.1 da Universidade Federal do Ceará –

UFC. Com o desenvolvimento ainda em curso, pretende-se realizar a elaboração de um questionário e aplicação do mesmo com o propósito de elucidarmos alguns questionamentos, portanto elencamos uma série de pretensões que entre elas podemos destacar: se os alunos sabem o que é ou não, e se fazem coleta seletiva; se na universidade ou no meio de convivência desses alunos já existe material midiático e discussões sobre o assunto e ao mesmo tempo, pensar sobre o desenvolvimento de uma ferramenta que ajude o processo ou que traga mais informações sobre a coleta seletiva.

Outro fator importante é a busca por reflexões sobre o consumismo desenfreado e a produção em larga escala de resíduos sólidos, sendo de real urgência um olhar mais sensível a essa problemática. Então pretendemos com essa ideia, unir o pensamento das mídias digitais e novas tecnologias às causas sociais, e assim encontrar mecanismos e ferramentas capazes de atenuar a situação para as futuras gerações e quiçá contribuir de forma efetiva ao desenvolvimento urbano de maneira mais consciente, ao social de maneira mais empática e coletiva, e ao cultural com a tentativa de implementação de uma cultura da reciclagem de resíduos sólidos começando nas residências e desde uma visão mais utópica multiplicada em toda cidade e sociedade.

## REFERÊNCIAS

ABRELPE - Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais. **Panorama dos resíduos sólidos no Brasil**. São Paulo, 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010**. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2010.

CAVALCANTE, Cássia Liliane Alves. **Coleta seletiva de resíduos sólidos no município de Fortaleza-CE**. 2016. 72 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Ambientais) – Instituto de Ciências do Mar, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.



FRÉSCA, Fábio Rogério Carvalho. **Estudo da geração de resíduos sólidos domiciliares no município de São Carlos, SP, a partir da caracterização física.** 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Engenharia Ambiental) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991. 56 p.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saneamento Básico – 2000.** Rio de Janeiro, 2001.

LOZANOV, Georgi. **Suggestologie et éléments de suggestopédie.** Montréal: Science et cultures, 1983.

PORTO, Rosana. **O Uso das Mídias na Educação Ambiental.** 2015. 42 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialista em Mídias na Educação) - Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

RIBEIRO, Helena; BESEN, Gina Rizpah. Panorama da coleta seletiva no Brasil: desafios e perspectivas a partir de três estudos de caso. **Revista InterfacEHS.** v. 2, n. 4, artigo 1, ago. 2007.

RIBEIRO, Daniel Vêras; MORELLI, Márcio Raymundo. **Resíduos sólidos: problema ou oportunidade?.** Rio de Janeiro: Interciência, 2009. 158 p.

RODRIGUES, Gelze Serrat de Souza Campos; COLESANTI, Marlene T. de Muno. Educação Ambiental e as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação. **Sociedade & Natureza,** Uberlândia, v. 20, p. 65, junho 2008.

RUSSO, Mário Augusto Tavares. **Tratamento de resíduos sólidos.** Coimbra: Universidade de Coimbra, 2003. Disponível em: <http://homepage.ufp.pt/madinis/RSol/Web/TARS.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SOARES, Najla Maria Barbosa. **Gestão e gerenciamento dos resíduos sólidos domiciliares no município de Fortaleza-CE.** 2004. 105 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa Regional em Desenvolvimento e Meio Ambiente - PRODEMA, Fortaleza-CE, 2004.

## MONTESSORI NO *INSTAGRAM*: A QUE SERÁ QUE SE DESTINA?

Camila Pereira de Almeida<sup>53</sup>

### INTRODUÇÃO

É comprovado que a busca por se comunicar é inerente aos seres humanos, ou seja, essa capacidade mental de pensar e expressar nossos pensamentos fez com que fôssemos capazes de nos desenvolver e nos diferenciar dos outros animais. Tal interação surge pela necessidade dos homens em compartilhar seus conhecimentos sobre as ferramentas que utilizavam, por exemplo, as pinturas rupestres surgiram de uma necessidade de comunicar suas vivências. Segundo Arena (2010, p. 31), “foi no e pelo trabalho que os homens passaram a ter muito a dizer uns para os outros”. Fischer (1987) *apud* ARENA (2010) ainda afirma que

[...] não há ferramenta sem homem, nem homem sem ferramenta: os dois passam a existir simultaneamente e sempre se acharam indissolivelmente ligados um ao outro. (FISCHER, 1987 *apud* ARENA, 2010, p. 31)

Contextualizando para os dias atuais, podemos afirmar que as redes sociais são ferramentas criadas pelos seres humanos para continuar satisfazendo a necessidade de comunicação e interação.

Dentre as inúmeras redes sociais que surgiram para suprir essa necessidade humana, uma das mais utilizadas atualmente é o *Instagram*, que tem como foco a publicação de imagens ou vídeos de curta e longa duração, além de ser possível para os usuários fazer comentários e curtir tais publicações. Nela, há também as *hashtags*, que servem como um mecanismo de busca sobre determinado assunto. Essa rede social tem se tornado um

---

<sup>53</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

meio pelo qual as pessoas divulgam seu trabalho, lazer ou cotidiano com cada vez mais frequência.

Justificamos a escolha do tema pela percepção de que houve uma mudança na produção de conteúdo pedagógico no Brasil nos últimos anos. Ao longo de 12 anos trabalhando com educação infantil, 10 destes anos trabalhando com bilinguismo, tínhamos como prática fazer busca de atividades na internet usando a língua inglesa. Nestas buscas sempre surgiam atividades vindas de blogs de mães, falantes de língua inglesa, que aplicavam o *homeschooling* na primeira infância dos filhos, sendo estas, atividades práticas buscando independência das crianças.

Na mesma época, quando buscávamos em português, apenas traduzindo a busca, encontrávamos blogs menos estruturados, de professores brasileiros compartilhando atividades, em sua maioria, impressas. Sendo assim, enquanto os blogs estrangeiros divulgavam atividades nas quais as crianças pareciam ser protagonistas, nos brasileiros as atividades pareciam ser sempre iguais para todos e apenas fotocopiáveis, o que, por si só, não respeita a individualidade das crianças.

No entanto, atualmente, tornou-se perceptível uma mudança nessa criação de conteúdo no Brasil, com as mães passando a produzir e divulgar as atividades feitas com os próprios filhos em casa, algo bastante semelhante ao que eu costumava ver há muitos anos em blogs estrangeiros. Partindo desse cotidiano, percebi uma mudança tanto na produção de conteúdo como no consumo. Nas redes sociais há conteúdo sendo produzido por professores cujos consumidores são os professores e os pais. Ademais, há um nicho em que o conteúdo é produzido pelos próprios pais, que criam uma rede tanto de produção quanto de consumo sobre os mais variados temas e teorias relacionados à educação, discutem sobre Disciplina Positiva, *Baby-Led Weaning* (BLW), Pedagogia Waldorf e, também, Montessori.

Destas abordagens, aquela que, atualmente, está sendo mais reproduzida pela sociedade, isto é, por empresas e pais, na minha percepção, é a montessoriana. Nesse sentido, durante as pesquisas iniciais percebemos um acréscimo no consumo de conteúdos relacionados à Montessori, por exemplo, tanto na arquitetura de quartos infantis, quanto na produção de materiais pedagógicos voltados para o desenvolvimento das crianças de zero a seis anos.

Isso chamou nossa atenção, pois percebemos que se este conteúdo é produzido por familiares, que não necessariamente tem uma formação na área da educação, possivelmente ele está sendo difundido de maneira fragmentada. Entendemos por “fragmentada” que os objetos e atividades montessorianas estão sendo comprados e utilizados sem embasamento teórico. Isto é problemático porque a teoria montessoriana constitui-se de uma série de princípios filosóficos e psicológicos que embasam a construção e uso dos materiais pedagógicos e procedimentos educativos. Portanto, caso a ênfase seja dada a estes últimos, os efeitos educativos podem tornar-se fragmentados ou ineficientes.

Sendo assim, o presente capítulo terá como foco analisar como a abordagem montessoriana é difundida no *Instagram* de modo a perceber qual a intenção dos usuários-mídia, pessoas que consomem e criam conteúdo na internet, ao produzir ou procurar esse conteúdo nesta rede social. Para isso, estudaremos os perfis *@atividadesemcasa*, *@montessorianoemcasa* e *@montessoriaquiemcasa* com o intuito de identificar os conteúdos divulgados e caracterizar os objetivos implícitos ou explícitos manifestados pelos seguidores em relação à abordagem montessoriana nos conteúdos acessados.

Para alcançar tal objetivo, dividiremos esse capítulo em três tópicos. No primeiro deles, abordaremos conceitos que norteiam a pesquisa de Montessori. No segundo, traremos reflexões sobre o *Instagram*, os termos

usuários-mídia e o consumo gerado nas redes sociais. Por último, faremos nossa análise dos perfis escolhidos observando aspectos de consumo, aplicação da teoria da montessoriana em casa e divulgação no Instagram, além das descobertas da nossa pesquisa.

## 2 MONTESSORI: CONCEITOS NORTEADORES

A teoria desenvolvida por Montessori foi inovadora no início do século XX, pois desconstruiu paradigmas da educação tradicional, tornando a criança o autor e não um mero reprodutor daquilo que acontecia em sala de aula.

Para tal, Montessori adaptou o espaço físico escolar trazendo as prateleiras e demais móveis para a altura das crianças, criou uma série de atividades a partir de materiais manipulativos e individualizou o modelo didático. Os materiais desenvolvidos por Montessori foram revolucionários para a educação infantil por levarem em consideração o desenvolvimento natural das crianças que envolve muito mais do que atividades estáticas, incluindo também habilidades motoras, sensoriais e linguísticas. Para Lancillotti (2010), Montessori

[...] considerou que a educação dos sentidos tinha enorme importância pedagógica, e que seria a base necessária ao pleno desenvolvimento biológico do indivíduo, sobre o qual se edificaria sua adaptação social. (LANCILLOTTI, 2010, p. 168).

Além disso, segundo Vilela (2014):

[...] Montessori pressupunha a compreensão das coisas a partir delas mesmas. Dando a essas a função de estimular e desenvolver na criança um impulso interior que se manifestava no trabalho espontâneo do intelecto, isso pautado na liberdade, na responsabilidade e na atividade. (VILELA, 2014, p. 34).

Além dos aspectos mencionados, o que mais se destaca em sua pedagogia

é o encorajamento das crianças à liberdade, ao senso de responsabilidade, à individualidade e à autoeducação. Para Montessori, o desenvolvimento pleno da criança só acontece quando ela tem a possibilidade de experimentar de maneira plena a sua liberdade proporcionando uma expansão da vida. Como exercício da liberdade, compreende-se não apenas os momentos de lazer e ócio, mas também os de escolarização formal, logo, para a teoria montessoriana a liberdade perpassa o espaço físico e é por isso que ele merece uma atenção adequada, como já mencionamos. Sendo assim, organizam-se os móveis, as cadeiras e os objetos de maneira que as crianças possam se movimentar nesse espaço e fazer uso do que está disposto de forma independente (VILELA, 2014).

É válido ressaltar que, para Montessori, a liberdade não deve ser confundida com descaso, ou seja, a mestre deve se colocar como observadora para mediar as ações das crianças, ajudando-as a refletir sobre suas escolhas e superar por si mesmas os desafios encontrados. O papel da mestra é também demonstrar para a criança que a liberdade deve ser exercida com responsabilidade, lembrando-a de fazer o uso adequado dos objetos e do espaço.

Já a responsabilidade em Montessori deve ser cativada nas crianças para que elas possam saber como cuidar do ambiente e dos objetos manipulados deixando-os conservados, limpando-os e organizando-os para que os demais participantes da sala possam usufruir de materiais em bom estado de conservação. Nas Case dei Bambini, podemos citar como exemplos de situações em que o senso de responsabilidade é exercido nos momentos em que as crianças preparam o próprio lanche, vestem-se, organizam a mesa. A pedagogia montessoriana busca

[...] desenvolver o potencial criativo do indivíduo desde cedo, associando-o sempre à vontade de aprender. O aluno, respeitada a sua individualidade, possui a liberdade necessária para desenvolver as suas

atividades, sempre com responsabilidade. Assim a educação interna e externa, caminham juntas. (VILELA, 2014, p. 41).

Além disso, a visão de responsabilidade na perspectiva de Montessori, também compreende questões emocionais e sociais no que se refere a saber como se relacionar com os demais indivíduos da sala, professores e alunos, respeitando turnos de atividades, sabendo o seu momento de falar e de ouvir, além de lidar com seus próprios sentimentos.

Sobre a ideia de individualidade em Montessori é interessante lembrarmos da origem desse modo de enxergar a educação. Sua atuação profissional iniciou-se nos abrigos destinados a acolher crianças com necessidades especiais e, por isso, ela enxergava que essas crianças precisavam de uma adequação nas atividades e materiais utilizados no ensino, isto é, o plano de ação para cada criança deveria ser planejado de modo a contemplar as individualidades de cada um.

A partir daí, Montessori percebeu que essa individualização não deveria se restringir apenas a essas crianças, mas também às consideradas, na época, intelectualmente capazes, pois essas também teriam potencialidades variadas que precisam ser consideradas ao fazer um planejamento educacional. Com essa individualização do ensino, a pedagogia montessoriana consegue contemplar as diversas inteligências de um grupo heterogêneo.

Para Vilela, o princípio da individualidade é a essência da teoria montessoriana, pois “pressupõe que somente assim a educação poderá atingir seu propósito maior, que é o de permitir o desenvolvimento da personalidade e do caráter individual de cada pessoa.” (VILELA, 2014, p. 36) Além disso, esse princípio forma seres aprendentes, ou seja, que estão em constante aprendizado, sendo capazes de pensar por si próprios, criticar e descobrir o que é bom para si mesmos.

Outro conceito importante para a teoria montessoriana é o da

autoeducação, sendo este o ato de se aprender sozinho, ou seja, as crianças desenvolvem certas habilidades de modo instintivo, como, por exemplo, andar, comer, pegar. Para Montessori, outras habilidades têm a possibilidade de ser desenvolvidas de modo “natural”, quando a criança atingir uma maturidade específica. Percebemos que ao considerar fatores biológicos muito mais do que sociais, Montessori pode estar refletindo a sua formação acadêmica na área de saúde ao exercer sua prática pedagógica. Segundo Montessori (2017):

A mente de uma criança certamente não está vazia de conhecimentos nem de ideias quando se inicia a educação dos seus sentidos [...] A criança começa a distinguir as propriedades dos objetos, a quantidade da qualidade. (MONTESSORI, 2017, p. 165).

Partindo desse princípio e como argumentado anteriormente o ambiente deve estar preparado para propiciar o desenvolvimento de outras habilidades quando a criança estiver fisiologicamente suscetível a isso e consiga, deste modo, aprender sozinha. De acordo com Lancillotti (2010, p. 169), em Montessori, quando uma criança pratica a autoeducação e os materiais utilizados apontam suas falhas, “resta à mestra observar e dirigir a atividade psíquica das crianças e o seu desenvolvimento fisiológico.” É, portanto, da natureza da criança buscar descobrir o mundo: mexer, pesquisar, investigar e é isso que faz com que ela o apreenda. É o dever da “mestra” e das pessoas ao redor auxiliar neste processo de descobrimento preparando o ambiente para que a criança progrida em seu próprio ritmo e interesse.

Logo, entendemos que a teoria montessoriana compreende diversos outros conceitos e amplia discussões em outras pautas, mas, para a elaboração deste capítulo, elegemos os que mais refletem o que abordaremos na análise.



### 3 *INSTAGRAM*, USUÁRIOS-MÍDIA E CONSUMO

Percebemos que hoje as redes sociais tornaram-se, para além de um local de entretenimento também um ambiente pedagógico, onde se ensina como fazer e o que fazer, a partir de quais ferramentas, por profissionais qualificados para isso, ou não. Essa prática de “ensino” não diz respeito somente a como fazer coisas, mas também como viver a vida de determinadas maneiras, divulgando estilos de vida, práticas filosóficas, e, até mesmo, como educar seus filhos. Esses perfis e usuários que produzem e consomem conteúdo são chamados por Terra (2012) de “usuários-mídia”. Tal termo foi criado pela autora

[...] para designar o internauta comum que produz conteúdos, tem voz pelas ferramentas colaborativas e interativas da web, interfere na comunicação e na estratégia das organizações, assim como na opinião e ação de outros usuários ali presentes. (TERRA, 2012, p. 79).

Segundo a autora (2012), há três níveis de usuários na internet que constituem uma pirâmide: na base estariam aqueles usuários que usam as redes sociais apenas para consumir as informações postas sem interagir com elas, no meio, estão os que, além de consumir, também interagem curtindo e comentando os posts, por fim, e, em menor número, no topo da pirâmide estão aqueles que, fora o explicitado anteriormente, também produzem conteúdos.

Esses usuários-mídia formam, então, uma espécie de comunidade ao interagir com um determinado perfil criando nas pessoas a noção de pertencimento já discutida por Bauman (2008). Na sociedade contemporânea, onde tudo é mutável e na qual podemos querer, ser, saber e ter tudo, o bombardeio de informações e novidades pode provocar uma sensação desnorteadora nas pessoas e isso faz com que elas procurem lugares/grupos em que se sintam pertencentes.

Percebemos também uma mudança em quem as pessoas veem como um “usuário critério” para comprarem produtos indicados, fazerem cursos, seguirem estilos de vida, pois antes os indivíduos compravam, faziam ou seguiam indicações feitas em propagandas por celebridades, hoje, tanto o mercado quanto o consumidor procuram pessoas mais próximas da sua realidade, usuários “comuns”. O próprio mercado notou essa variante no consumo e há estudos que comprovam esse fato: quando uma indicação é feita por um amigo, as chances de compras são maiores do que se for feito por alguém do meio televisivo, por exemplo. Logo, podemos dizer que a vulnerabilidade de usuários-mídia que produzem conteúdos engaja o usuário-mídia que consome. Segundo Marcelo Coutinho: “As pessoas não acreditam mais em propagandas. Elas acreditam em outras pessoas” (TERRA, 2012, p. 90).

Dito isto, é possível afirmar que os usuários-mídia estão sendo influenciados e educados pelos seus pares, por isso, é relevante considerar a discussão sobre a “educação para o consumo”, pois apesar de as pessoas aparentarem estar mais conscientes em relação ao meio ambiente, elas não deixam de consumir. Inclusive, algo discutido por Bauman é o fato de que, para ele, há uma instrumentalização das relações sociais incitada pelo consumo, ou seja, “todas as relações passam a ser reduzidas a relações de consumo” (MOCELLIN, 2007, p. 114).

Para fazer uma conexão com o foco deste trabalho, entendemos que os indivíduos que consomem conteúdos no Instagram relacionados à Montessori estão, na verdade, consumindo produtos relacionados à Montessori e não, necessariamente, à teoria.

Entendemos, a partir disso, que para além do consumo de produtos físicos, a sociedade contemporânea apresenta a necessidade de consumir. Há um crescimento na oferta de cursos para as mais variadas áreas, o que atesta

que esse consumo de formação/educação é uma ferramenta que dá significado para o indivíduo contemporâneo. Sendo assim, as próprias teorias passam a ser produtos de consumo para satisfazer a necessidade de novidade, substituição, prazer e felicidade (BECK; HENNING e VIEIRA, 2014).

Compreendemos que, para os consumidores o desejo de novidade de “teorias” ou “filosofias”<sup>54</sup> se traduz através da compra de produtos, isto é, o fato de os consumidores comprarem produtos, tais quais cama montessori, “torre de aprendizagem”, estante montessoriana, dentre outros, não faz com que essas pessoas deixem de ser leigos no assunto, apenas os torna consumidores e proprietários de artefatos ditos provenientes da teoria.

#### **4 MONTESSORI NO *INSTAGRAM***

Nossa proposta de análise foi investigar publicações de usuários-mídia no *Instagram*, sobre a perspectiva montessoriana, verificando de um lado, o teor das postagens para entender o que é veiculado nestas plataformas, isto é, se as publicações são relacionadas a vendas, indicações, propostas de atividades e de leituras, dicas em casa. De outro, observando o comportamento dos seguidores, isto é, o que buscam, ao interagir com cada um dos perfis escolhidos.

Os perfis escolhidos para tal análise foram *@atividadesemcasa*, *@montessoriendoemcasa* e *@montessoriaquiemcasa*, os quais são abertos ao público e administrados por mães que desenvolvem atividades com os próprios filhos em casa, como indicado pelos usernames de todas elas. Os perfis são, respectivamente, gerenciados por mães das cidades de: Curitiba (PR), Recife (PE) e Salvador (BA).

---

<sup>54</sup> A opção por aspear estes termos se deve ao fato de que, de um modo geral, como os dados da pesquisa mostram, não se busca conhecer a teoria ou a filosofia, mas apenas sua superficialidade.

O primeiro, *@atividadesemcasa*, foi o motivador de interessante para a presente pesquisa realizar-se. A partir dele, percebemos que havia muitos outros, feitos por mães que realizam atividades em casa com seus filhos, baseadas em aspectos da teoria montessoriana. Apesar deste perfil não se autointitular montessoriano, como os outros o fazem, ele foi escolhido por percebermos que nele há muitas citações de Montessori nos stories, referências de seus livros, assim como, em sua biografia na rede social, ela diz que é: “apaixonada por Montessori”. Sendo assim, isso nos deu abertura para incluí-lo nestas análises.

Inicialmente, notamos que a formação das mães não é na área de Educação, o que já constitui um indício de que produtores e consumidores de tais conteúdos, parecem não ter preocupação com o conhecimento especializado, mas sim a identificação com o discurso veiculado pelo “igual”, por alguém que tenha características próximas a si.

#### 4.1 MONTESSORI COMO ADJETIVO

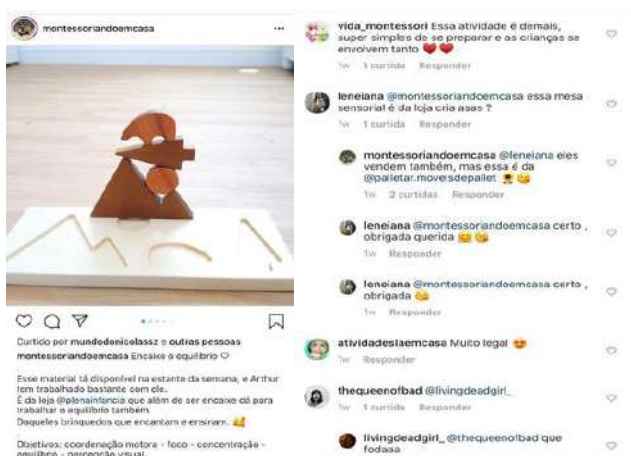


Figura 1 *prints* de um brinquedo de encaixe postado no perfil *@montessorioandocasa* e de comentários. Fonte: *Instagram*

Esta Figura 1 também é um exemplo interessante para retomar a discussão levantada no referencial teórico, acerca de posse de produtos e a banalização da teoria, isto é, restringir toda a contribuição de Montessori apenas a objetos. Como dito anteriormente, a posse de produtos intitulados montessorianos não está diretamente ligada ao usufruto da perspectiva. Pensar na compra e posse de artefatos nos levou a refletir sobre o valor atribuído ao produto, como é discutido em Bourdieu (2007).

Um dos maiores estudos do autor é a discussão sobre a diferenciação das classes através do capital cultural. Para ele, é este capital somado ao capital econômico que gera o capital simbólico atribuído aos objetos, às artes, aos esportes, por exemplo. Dentro do contexto deste trabalho, entendemos que artefatos comuns recebem um valor simbólico que vai além da sua finalidade objetiva ao serem denominados montessorianos, por exemplo, um brinquedo de encaixe feito de madeira ou outro bem de consumo passa a ter um valor simbólico maior se intitulado montessoriano. Isso se dá, segundo Bourdieu (2007), porque o *habitus* dos agentes é influenciado pelo campo social onde eles se encontram.

Reich (2017), em seu texto sobre a diferenciação de classes em Bourdieu, traz exemplos de como cada campo se diferencia, pois os agentes estão submetidos às regras internas de cada campo. Para citar alguns desses exemplos, ela fala que no meio acadêmico, entre cientistas, algo que os distingue é a quantidade de publicações de cada um deles, enquanto que para os agentes do campo econômico é o lucro do capital econômico que os diferencia. Deste modo, para este trabalho, entendemos que Montessori passou a ter um valor simbólico dentro do campo da maternidade, sendo considerada um meio de distinção, para determinado grupo, em relação a outros grupos sociais.

Nesse processo de diferenciação, a classe média necessita acercar-se do

“bom gosto” artístico e conhecimento, capital cultural, para distinguir-se das demais. Segundo Bourdieu (2007), a classe média mimetiza o padrão de consumo da classe alta ao invés de procurar melhorar sua formação intelectual. Algumas características do grupo de pessoas que acompanham estes perfis nos levam a supor que se trata de uma classe média, pois tem determinado capital cultural, na medida em que de algum modo sabe o valor social contido na teoria de Montessori, bem como possui algum poder aquisitivo que permite-lhes consumir os produtos veiculados, mesmo não havendo declarações explícitas a respeito. Estas famílias buscam consumir artefatos com valor simbólico que os distingue, embora não conheçam de forma aprofundada o papel educativo e os princípios que levaram a sua proposição. Buscam consumo de produtos e de ideias que possam diferenciá-los, mesmo que de modo inconsciente, da classe trabalhadora.

Bourdieu (2007) também declara em seu trabalho que para a promoção do desenvolvimento de capital cultural é necessário tempo. Assim, observamos que as mães em questão dispõem de tempo para planejar e realizar atividades com as crianças em casa, além disso, demonstram estar disponíveis a esperar o ritmo da criança. A partir das constatações descritas acima, pensamos ser necessário levantar alguns questionamentos: a quem chega o “Montessori em casa”? Será que as mães da classe trabalhadora têm acesso a essas práticas? Se tivessem acesso, conseguiriam aplicar? Uma mãe com uma jornada intensa de trabalho consegue planejar e promover atividades com seus filhos, enquanto precisa também executar afazeres domésticos? Apesar de não ser o foco do trabalho, consideramos importante anunciar tais reflexões.

### 4.2 VENDAS EM NOME DE MONTESSORI

Retomando a discussão sobre posse de artefatos, observamos que além

das parcerias com lojas de vendas de produtos denominados montessorianos, como no caso do *@montessorianoemcasa*, o perfil *@montessoriaquiemcasa* tem em seu *site* uma explicação sobre estar funcionando com *links* de afiliados, isto é, quando os usuários seguidores do perfil clicam em algum *link* disponibilizado por eles e são direcionados a uma loja onde realizam uma compra, o perfil ganha uma comissão pela venda. Já o perfil *@atividadesemcasa* encontrou outro meio de monetizar o trabalho divulgado na internet. As imagens abaixo (Figura 2) são relacionadas às atividades produzidas pela mãe administradora do perfil e que foram organizadas em *e-books* para comercialização em seu *site*.

A legenda da primeira imagem já mostra a intenção em divulgar a venda do *e-book* “Abelhas 2”, na segunda imagem observamos os comentários questionando como fazer a atividade em casa, como, por exemplo, no que foi perguntado pelo perfil *@ninhomontessori* e o *@atividadesemcasa* responde indicando o *e-book*. Percebemos que a atividade é simples e pode ser desenvolvida facilmente em casa, porém o comentário pode sugerir que o usuário quer a praticidade de ter a atividade pronta, o que demonstra uma característica da sociedade contemporânea desejosa de que tudo lhe seja oferecido na versão *prêt-a-porter* (RIOS, 2001).

O terceiro *print* mostra a lista de *e-books* de atividades criados pelo *@atividadesemcasa* que estão disponíveis para *download* no *site* dela por R\$19,90 cada, como apontado na última imagem, ou seja, inicialmente, as atividades eram feitas apenas com seu filho e divulgadas no perfil, porém, a partir do interesse demonstrado pelos seguidores nos comentários, ela decidiu monetizar essas atividades.

## Processos formativos e produção do conhecimento

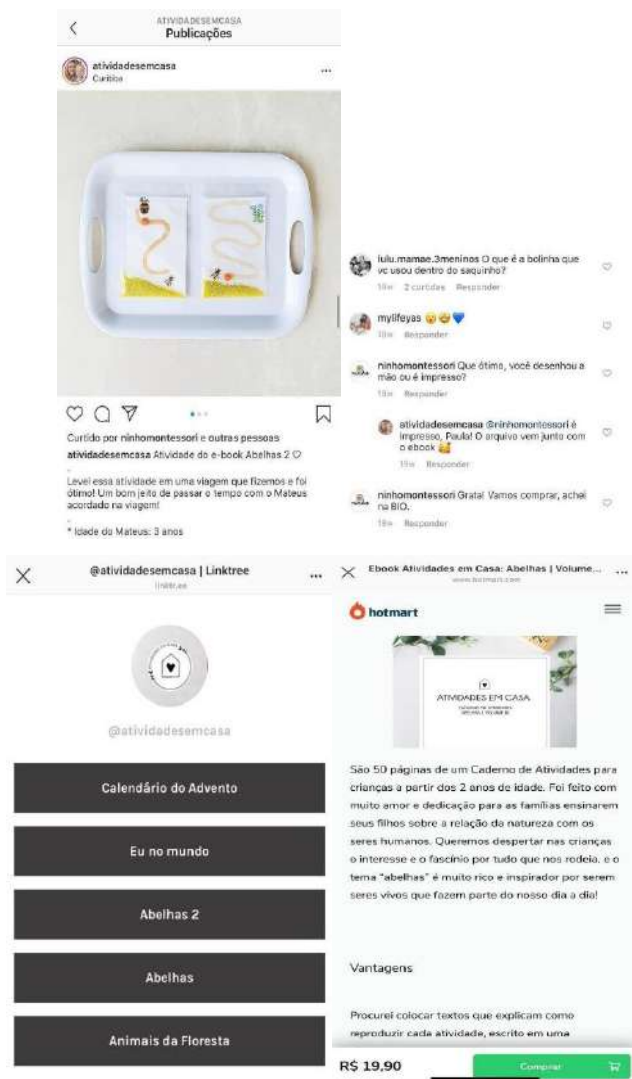


Figura 2 *prints* de atividades, comentários, *site* e *e-book* do perfil @atividadesemcasa. Fonte: Instagram

Neste ponto cabe a discussão sobre maternagem na educação infantil. Será que o simples fato de ser mãe torna uma pessoa capaz de elaborar materiais pedagógicos? Além disso, vendê-los como livros didáticos? Ao tornar-se mãe uma mulher tem o notório saber para ser professora na educação infantil? Qual o lugar que sobra para o especialista, sendo mulher



## Inferências sobre a (e na) graduação

ou homem sem filhos? É importante pensar sobre isso para reforçarmos a importância de que tais ações formativas sejam protagonizadas por especialistas profissionais da educação, os quais dispõem de um saber que os qualifica não apenas para indicar atividades, mas para refletir sobre o porquê delas.

### 4.3 “MONTESSORI EM CASA”



Figura 3 *prints* da imagem e da legenda do @montessoriaquiemcasa e @atividadesemcasa. Fonte: Instagram.

Nas imagens acima, podemos observar o mesmo tipo de cenário, tanto a primeira quanto a segunda mostram cantos para o autocuidado das crianças. Na legenda do @atividadesemcasa é possível enxergar o conceito de “ambiente preparado” advindo de Montessori. Mesmo que de maneira resumida, ela traz discussões sobre o ambiente estar adaptado às necessidades das crianças, descobertas em ritmos individualizados e do papel do adulto neste processo, enquanto o outro *Instagram* foca apenas em uma descrição do que há na foto, dos produtos utilizados para formar esse ambiente. Para Montessori, no ambiente preparado,

tudo do tamanho da criança, há um propósito determinado, que é o ‘exercício da vida prática’, ou seja, todos os objetos preparados, como, por exemplo, vassoura, espanador, escovas de limpar sapatos, a toalha de mesa, os talheres; convidam a criança a usá-los no seu dia a dia, gradualmente, como acontecia na "Casa dei Bambini", em Roma. (FARIA *et al*, 2012, p. 12).

Ao analisar os comentários de ambas as postagens observamos que o *@atividadesemcasa*, apesar de ter 36,6 mil seguidores, possui apenas 2 comentários feitos por outras pessoas no post acima, enquanto o *@montessoriaquiemcasa*, tendo menos seguidores (28,9 mil) tem 17 comentários que são de seguidores. O que isso indica? Será que ele consegue se aproximar mais da vida real? Do que as pessoas entendem por alcançável e realizável em casa? Esses questionamentos nos levaram a analisar os perfis como um todo, e o que percebemos é que as fotos do *@montessoriaquiemcasa* são muito mais próximas da vida real, isto é, menos “montadas”, menos organizadas de maneira “perfeita”, enquanto o outro preza pela estética.

Essas reflexões nos remetem aos estudos sobre mídia, especificamente, sobre os conceitos de vulnerabilidade nas redes sociais e engajamento, como Terra (2012), e como eles estão atrelados, ou seja, talvez as pessoas se sintam mais próximas do *@montessoriaquiemcasa* por ele trazer mais fotos da vida cotidiana e, quem sabe, por este motivo, os seguidores se envolvem e interagem mais.

Um último ponto que gostaríamos de comentar nesta análise, que se conecta com outros já citados anteriormente, é o fato de que apesar dos perfis se autodeclararem montessorianos ou como no caso do *@atividadesemcasa*, apaixonada por Montessori, a teoria de Montessori em si não é contemplada por eles, pois não são essas as pessoas qualificadas para realizar este trabalho de ensinar a teoria ou de criarem materiais didáticos, por exemplo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, após discutirmos sobre os conceitos de Montessori e a noção de usuários-mídia e consumo para construção da base para a nossa análise, nela, percebemos que a perspectiva montessoriana é reduzida a um método, ou seja, nas postagens ensina-se a preparar e executar atividades, porém não há reflexão aprofundada sobre a obra de Montessori. Isso nos leva a afirmar, após estudos, que a rede social Instagram não se configura como o local adequado para divulgar uma teoria ou até mesmo discutir sobre ela. Também refletimos que apenas fazer cursos sobre Montessori e ser mãe não proporciona a alguém a autoridade para divulgar uma teoria e de preparar materiais didáticos.

Desse modo, reiteramos a importância que pessoas qualificadas na área de Educação tornem-se referência para os indivíduos que desejam conhecer mais a teoria montessoriana e possam desenvolver a capacidade de fazer suas próprias reflexões acerca da obra de Montessori.

Por fim, ao longo da análise, percebemos outros desdobramentos passíveis de estudo, vários aspectos tanto das publicações quanto dos comentários podem ser aprofundados, por exemplo, analisar publicações de lojas ou arquitetos que adjetivam um móvel ou espaço como montessoriano para atribuir um valor simbólico a um objeto e, conseqüentemente, alimentar o consumo. Além disso, durante as nossas pesquisas percebemos a existência de outras teorias que foram reduzidas a produtos pelo mercado consumidor, a exemplo de Reggio Emília, e a venda de um espelho homônimo, e a teoria construtivista de Piaget, e a venda de kits de jogos piagetianos. Sendo assim, esperamos, com tais questionamentos, despertar o interesse de outros pesquisadores sobre o assunto para que, cada vez mais, possamos afirmar o nosso papel de autoridade e especialista no campo da Educação.

## REFERÊNCIAS

ARENA, Adriana Pastorello Buim. A internet como instrumento e seu papel na formação do leitor. **Revista de Educação Pública**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/articloe/view/376>. Acesso em: 25 mar. 2021.

BECK, Dinah Quesada; HENNING, Paula Corrêa; VIEIRA, Virgínia Tavares. Consumo e cultura: Modos de ser e viver a contemporaneidade. **Educação, Sociedade e Culturas**, [S. l.], n. 42, p. 87–109, 2014. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc/article/view/283>. Acesso em: 8 jul. 2021.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. Pedagogia montessoriana: ensaio de individualização do ensino. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10 n. 37e: maio. 2010 (n. esp.). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639787>. Acesso: 28 mar. 2021.

MOCELLIM, Alan. Simmel e Bauman: modernidade e individualização. **Em Tese**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 101-118, ago. 2007. ISSN 1806-5023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/13474/12357>. Acesso em: 16 mar. 2021.

REICH, Evânia. Elizete. A distinção das classes sociais segundo o conceito de Capital Cultural em Bourdieu, e a teoria da Classe de Lazer de Thorstein Veblen. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, [S. l.], n. 15, jul. 2017.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VILELA, Silvio Henrique. Maria Montessori: o caminho dos sentidos. **Revista Teias**, [S. l.], v. 15, n. 38, p. 32-46, out. 2014. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24465>. Acesso em: 08 jul. 2021.

TERRA, Carolina Frazon. Como identificar o usuário-mídia, o formador de opinião on-line no ambiente das mídias sociais. **Revista Internacional de Relaciones Públicas**, v. 2, n. 4, p.73-96, jul./dec. 2012. Disponível em:

Inferências sobre a (e na) graduação

<http://revistarelacionespublicas.uma.es/index.php/revrrpp/article/view/106>. Acesso em: 28 mar. 2021.

# **DA CULTURA PARA UNIVERSIDADE: HQ COMO PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA BILÍNGUE/PLURILINGUE PARA LÍNGUAS DE SINAIS INDÍGENAS**

Maiza Antonio<sup>55</sup>

Ivan de Souza<sup>56</sup>

Denise Silva<sup>57</sup>

Kelly Priscilla Lôddo Cezar<sup>58</sup>

## **INTRODUÇÃO**

### **DA CULTURA PARA UNIVERSIDADE**

O presente estudo tem por objetivo apresentar uma proposta de sequência didática bilíngue (SDB) de caráter multidisciplinar aos acadêmicos, aos licenciados e aos professores em processo de formação a fim de salientar as particularidades, especificidades e necessidades das escolas indígenas da aldeia Cachoeirinha/MS. A proposta de SDB plurilíngue envolvendo a História em quadrinhos Séno Mókere Káxe Koixómuneti (Sol: a pajé surda). O anseio em dialogar com acadêmicos e com pesquisadores que se interessam pela temática e que desejam trabalhar com línguas de minoria, em especial, as línguas indígenas de sinais em conjunto com a comunidade.

Torna-se importante destacar que a presente proposta não se constitui em

---

<sup>55</sup> Professora das escolas indígenas da aldeia Cachoeirinha e pesquisadora do Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural (Ipedi).

<sup>56</sup> Formando do curso de licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

<sup>57</sup> Fundadora e presidente do Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural. Professora Visitante do Programa de Pós-Graduação em Letras da FACLE/UFGD.

<sup>58</sup> Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

uma “receita” ou um modelo a ser seguido sem ajustes e sem adaptações, mas ser um norte para quem estuda ou deseja trabalhar ou pesquisar espaços culturais ainda desconhecidos por grande parte da população. Dessa forma, a proposta visa apresentar os materiais, as pesquisas, o contexto educacional dessa comunidade com o intuito de dialogar com a área acadêmica.

A metodologia de criação de SDB foi adaptada de Cezar (2019) com base nas experiências de professores e de materiais visuais elaborados para as escolas da aldeia Cachoeirinha/MS, a fim de se tornar um recurso disponível para acadêmicos e para formação de professores.

A base bibliográfica se deu na literatura das histórias em quadrinhos sinalizadas, os estudos científicos específicos de Silva (2013); Sumaio (2014) e Souza (2019) e os materiais e experiências escolares/comunidade Coleção Itúkeovo Têrenoe (2019) e Fábulas de Esopo em terras terena (2018) A inquietação em produzir esta proposta se dá na possibilidade de se tornar um recurso disponível para assistência aos aprendizes surdos nesta comunidade que tem sido algo de grande preocupação tanto para os professores como para os pesquisadores.

Os saberes indígenas cada dia mais adentram à universidade somando com a criação de metodologias plurais auxiliando na preservação das crenças, dos costumes, da língua, ou seja, da cultura. Em diálogo com a comunidade, invertemos a ordem prototípica, e neste momento apresentamos nossas experiências da comunidade investigada para acadêmica com o intuito de contribuir para o processo de decolonialidade e apresentar possibilidades de uso e ensino real de forma plurilíngue, acima de tudo respeitando a modalidade visual espacial das línguas de sinais.

De acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), a etnia terena é a quinta com maior em número de indígenas, por localização do domicílio, contando com 28.845

peessoas, divididas em dezessete terras. A partir da pesquisa da linguística Sumaio (2014), constata-se que há Terena surdos na Comunidade Indígena de Cachoeirinha, de 9.507 habitantes e em aldeias vizinhas, próximas ao município de Miranda-MS e que estes sujeitos fazem uso de uma língua independente da língua de sinais reconhecida no Brasil pela Lei 10.436 de 2002.

## 2 LÍNGUAS DE SINAIS E OS QUADRINHOS

A escolha pela linguagem dos quadrinhos se deu por ser atrativa e amplamente reconhecida por não ter idade para gostar dela. Mesmo que os gibis venham ser um gênero que mais circulam em fase inicial escolar, eles permanecem durante nosso dia a dia sem percebermos.

No que tange a escolha por utilizar a nona arte como forma de valorização cultural, definimos e compreendemos os quadrinhos como gênero (textual, discursivo) ou hipergênero tornou-se fundamental, visto que para concretização dos estudos que estão em andamento e virão na área dos quadrinhos para as necessidades educacionais e linguísticas das línguas sinalizadas consideradas de minoria (SOUZA, CEZAR, 2020).

Após os resultados de pesquisa de Cezar, Andolfato e Borba (2019), sobre a nona arte envolvendo no universo linguístico envolvendo a cultura surda articulada com os trabalhos realizados sobre a criação desse gênero sinalizado (ALMEIDA, CEZAR, 2018; SPELLING, SILVA, CEZAR, 2019) demonstrou que os estudos de Ramos (2007, 2009) são os que mais se aproximaram para atingir os objetivos propostos no campo de investigação linguística almejada.

Partindo dessa premissa, a escolha pelas histórias em quadrinhos se apresenta como um dos recursos de ensino aprendizagem mais eficaz para promover a reflexão sobre o funcionamento das línguas de sinais, em



especial, a língua brasileira de sinais (CEZAR, 2015). No entanto, assim como salienta Vergueiro (2005) e Ramos (2006) há necessidade de se conhecer o gênero para que se trabalhe tanto na área educacional como na pesquisa. Seguindo esta esteira de pensamento, a presente investigação visa a criação de sequências didáticas bilíngues/plurilíngues para se trabalhar no campo educacional (bilíngue ou inclusivo) com os quadrinhos criados, em especial, nas escolas da aldeia Cachoeirinha/MS, a fim de se tornar um recurso disponível para acadêmicos e para formação de professores.

Levando em consideração os fatos mencionados e aliando a literatura especializada interdisciplinarmente, criar eventos, propostas, sequências didáticas, adequação de materiais de ensino a partir da relação efetiva da comunicação das línguas de sinais pode minimizar a artificialidade educacional na área investigada, em especial, no que tange a modalidade da escrita em contextos de aprendizagem.

A escolha do tema na área da surdez deve-se pelas línguas de sinais - depois de muitos conceitos, preceitos e preconceitos - vir ganhando força nos estudos linguísticos e conquistando espaços jamais ocupados nas sociedades humanas.

### **3 HQ SINALIZADA: SÉNO MÓKERE KÁXE KOIXÓMUNETI COMO INSTRUMENTO DE CRIAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS DE SINAIS**

A sequência didática bilíngue/plurilíngue apresentada, segue a metodologia<sup>59</sup> de Cezar (2019) que envolve a criação de materiais bilíngue para surdos brasileiros. A criação de uma proposta de SDB apresentada

---

<sup>59</sup> Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/metodologia-criada-na-ufpr-populariza-historias-em-quadrinhos-na-comunidade-surda/>. Acesso em 30 jun. 2021.

incorpora todas as etapas da metodologia ficando da seguinte forma: 1) Quebra da barreira linguística, a) levantamento de conceitos, b) levantamento de sinais, c) criação de sinalário e de glossário; 2) Sinalização (Libras como L1): Apresentação do gênero HQ; 3) Apresentação do tema histórico (aspectos históricos, sociais, culturais e linguísticos) e proposta de uma HQ; 4) Produção Inicial: exploração do gênero e da história; 5) Sequência Histórica: dados linguísticos; análise dos desenhos; 6) Linguagem dos quadrinhos: aspectos linguísticos e visuais das línguas sinalizadas e 7) Produção Final: Trabalho com a leitura e com a escrita; criação de uma HQ, divulgação do material criado.

Sendo assim, a proposta apresentada se transforma em recursos/instrumentos didáticos disponíveis para o trabalho com quadrinhos e línguas de sinais, visto que existem poucos materiais voltados para a temática na modalidade HQ, em específico, o ensino bilíngue de surdos no Brasil.

Para criação da sequência didática bilíngue de caráter multidisciplinar e plurilíngue realizamos a recolha dos materiais didáticos elaborados em conjunto com a comunidade investigada, tendo como norte a HQ sinalizada: Séno Mókere Káxe Koixómuneti que se constitui por imagens, vídeos e conta a história do povo terena retratando a existência da língua terena de sinais e os materiais produzidos como: Fábulas de Esopo em terras terena (2018) e a Coleção Itúkeovo Têrenoe (2019).

#### **4 A HQ SINALIZADA: SÉNO MÓKERE KÁXE KOIXÓMUNETI**

A narrativa criada é um misto de ficção com fatos históricos de registros escritos e com registros orais, transmitidos ao longo das gerações na comunidade terena. A história acontece antes do século XV, quando a

personagem principal Káxe, a pajé surda, é chamada para auxiliar em um parto (ritual típico) e após esta pede a benção aos ancestrais. Neste momento, junto à benção, a pajé recebe a visão do futuro do povo terena por meio de imagens. Dessa forma, o desenvolvimento da narrativa perpassa os principais momentos históricos que vai desde o início do povo terena (Aruak) datado de antes do século XV, percorrendo o caminho geográfico que os terena realizaram até se fixarem, em sua maior parte, na região do Mato Grosso do Sul. A HQ se destina a transmitir as informações via narrativa silenciosa e com exploração visual, em razão de priorizar a estrutura visual-espacial das línguas de sinais.

A primeira pesquisa que comprova e descreve a existência da língua terena de sinais foi realizada pela pesquisadora e linguista Priscilla Alyne Sumaio Soares (2014; 2018), no entanto, há relatos e transmissões orais de que sempre existiram surdos terena, portanto, de uma maneira sutil, aparecem personagens se comunicando (sinalizando) por boa parte da narrativa. A narrativa encerra-se com o retorno do plano espiritual para a consciência humana da pajé surda, século XV, no ritual de nascimento com a anciã transmitindo os ensinamentos adquiridos por meio da visão para a comunidade contando o futuro do povo terena e transmitindo a principal característica dessa etnia representado pelo sinal de UNIÃO, em língua terena de sinais.

A escolha da HQ se deve por estes motivos e por ter sido um material elaborado em conjunto com a comunidade. Passemos a observar a proposta de uso e compreensão das etapas da SDB com intuito de auxiliar professores e acadêmicos em processo de formação.

### 4.1 QUEBRA DA BARREIRA LINGUÍSTICA

O Brasil é um país com um vasto território físico e com as línguas desse

país não poderia ser diferente. A pluralidade linguística é uma marca usual e sentida dia a dia neste país, nas escolas, no cotidiano, nas redes sociais, entre outros. A política monolíngue do próprio português gera concepções preconceituosas e difíceis de serem quebradas, segundo inúmeros linguistas consagrados como Maria Helena de Moura Neves, Marcos Bagno, Carlos Alberto Faraco, ou seja, uma lista difícil de ser completada.

Na área específica, a pesquisadora e linguista Ronice Quadros apresenta inquietações sobre a necessidade de se “olhar” e respeitar essa diversidade linguística, pois além de essa área lidar com o mito do monolinguismo “universal” (uma única língua para todos os surdos do mundo), há também de se pensar no monolinguismo e no zelo para que a língua brasileira de sinais (reconhecida pela Lei 10436/2002 e Decreto 5626/2005) utilizada nos centros urbanos não substitua as demais línguas de sinais do Brasil.

A fim de contribuir com essa questão, seguimos o protocolo de construção de sinalário/glossário temáticos com fins educacionais das HQ’s sinalizadas (CEZAR, 2019) que tem como intuito registrar, divulgar e transmitir os saberes em língua de sinais – língua de sinais como primeira língua e escrita da língua oficial como segunda. O procedimento consiste em registrar os principais conceitos apresentados na narrativa visual em Libras, neste caso, sobre a história do povo terena e a existência da língua terena de sinais, assim, organizamos a primeira etapa da SDB.

Quebra da barreira linguística		
Objetivos	Atividades	Materiais
Trabalhar os conceitos das palavras desconhecidas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartilhar os sinais já existentes;</li> <li>• Organizar os conceitos similares sobre as palavras desconhecidas;</li> <li>• Criação de sinais provisórios.</li> </ul>	<b>Sinalário:</b> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=PIYA0LB8xY">https://www.youtube.com/watch?v=PIYA0LB8xY</a>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação de sinais (ausência) criação, convenção;</li> <li>• Significado das palavras.</li> </ul>	<p><b>Glossário:</b>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=9nob1qP6IE4&amp;t=8s">https://www.youtube.com/watch?v=9nob1qP6IE4&amp;t=8s</a></p>
--	---	---

Quadro 1 Quebra da barreira linguística. Fonte: Elaboração própria.

O procedimento consiste em registrar os principais conceitos apresentados na narrativa visual em Libras, neste caso, sobre a história do povo terena e a existência da língua terena de sinais. O levantamento de sinais ocorre em meios digitais tendo como norte a abordagem Netnográfica obedecendo as diretrizes específicas postuladas por Kozinets (2014). Esta etapa está diretamente relacionada ao levantamento de registro em sinais de Libras ou em outras línguas de sinais indígenas sinalizadas registrados em vídeos disponíveis em sites abertos e de livre acesso – domínio público, bem como em dicionários online e impressos.

Os resultados da recolha dos sinais em Libras evidenciaram: a) escassez de registro de sinais em Libras na temática investigada; b) inexistência de materiais didáticos que asseguram a língua de sinais como primeira língua para surdos e a língua escrita oficial do país como segunda língua e c) escassez de trabalhos, material, registro em vídeos que articulem a Libras, língua terena de sinais, língua escrita terena, língua oral terena e português.

A partir dessa escassez de registros, a constituição dos trinta e oito conceitos para criação do glossário da HQ. No entanto para disponibilizar dentro da HQ realizamos um novo debate e selecionamos vinte e quatro conceitos-sinais, dada a dificuldade de encontrar os registros em vídeo em Libras e imersão na comunidade para criação de sinais mais específicos, o que devido a pandemia mundial precisou ser adiado. Dessa forma, selecionamos vinte e quatro conceitos.

Para fins didáticos, o sinalário e o glossário podem ser acessados separadamente, pois o sinalário tem um objetivo de consulta “rápida. A gravação dos registros do sinalário/glossário foram disponibilizados no youtube, em domínio público, com o objetivo de expandir as línguas de sinais do Brasil, de minimizar a barreira linguística, de poder se tornar um modelo, mesmo que provisório, de materiais disponíveis em Libras sobre a temática da língua terena e da língua terena de sinais podendo ser acessado e seguido como norte de criações, pode ser acessado gratuitamente pelo *Qrcode*.



Figura 1 *Qrcode*: Sinalário/Glossário em Libras. Fonte Elaboração própria.

Cabe destacar que para realização do registro em vídeos em Libras e as escolhas das ilustrações que compõem a HQ, o glossário/sinalário foram usados como aporte teórico os estudos de Correia (2006); Sofiato e Reily (2014); Sofiato (2016; 2019) que embasam a importância do uso de diferentes formas de imagens aliadas aos recursos digitais na educação de surdos. Tais materiais retratam uma pequena parte das línguas estudadas, no entanto, dada a falta de registros divulgados, mostram-se com um potencial de divulgação e de registro importante para promover o diálogo sobre a pluralidade linguística das línguas de sinais do Brasil.

Neste momento, os profissionais podem utilizar os materiais sinalizados para inicialização e reorganização de sinais, conceitos e registros de outros sinais-termo para uso, ou seja, demonstrando a escassez, a necessidade e a importância do protagonismo dos usuários das línguas para transmissão dos saberes.

#### 4.2 SINALIZAÇÃO (LÍNGUA DE SINAIS COMO L1): APRESENTAÇÃO DO GÊNERO HQ

<b>Sinalização</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Materiais</b>
Destacar a importância de receber os conteúdos em libras em concomitância com a recolha e registro da língua terena de sinais – primeira língua.	Trabalhar a estrutura e característica do gênero HQ – sinalizado e escrito.	HQ sinalizada e escrita terena, língua portuguesa.  Fábulas de Esopo em terras terena.  Coleção Itúkeovo Têreno.

Quadro 2 Sinalização. Fonte Elaboração própria.

Nesta etapa, organizamos o pensar e o diálogo a partir dos direitos linguísticos e das conquistas do povo surdo brasileiro, já que a língua de sinais dominante é a língua brasileira de sinais (Libras). Junto isso, articular diferentes materiais produzidos pelas culturas estudadas evidenciando que se trata de língua, culturas e histórias diferentes existentes em um mesmo país e são asseguradas por documentos legais: Lei 10436/2002; Decreto 5626/2005; Constituição Federal (1988); INDL (2014); Inventário Nacional de Diversidade Linguística; Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996); Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002); Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2006).

#### 4.3 APRESENTAÇÃO DO TEMA HISTÓRICO (ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS, CULTURAIS E LINGUÍSTICOS) E PROPOSTA DE UMA HQ

<b>Apresentação do tema</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Materiais</b>
Compreender a história da educação de surdos nacional e mundial;  Contato com o gênero HQ para surdos.	Apresentar a HQ criada;  Solicitar que leiam a HQ.	HQ criada.

Quadro 3 Apresentação do tema. Fonte Elaboração própria.

Objetiva-se à valorização histórica da língua terena oral, bem como as conquistas do povo em conjunto com as imagens, escrita, sinalização e personagens com identificações reais da cultura estudada.

#### 4.4 PRODUÇÃO INICIAL: EXPLORAÇÃO DO GÊNERO E DA HISTÓRIA

<b>Produção Inicial</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Materiais</b>
Compreensão do conteúdo.	Levantamento dos conhecimentos que os alunos têm sobre o processo de repressão da história dos surdos.	HQ criada; conhecimentos associados (anteriores).

Quadro 4 Produção Inicial. Fonte Elaboração própria.

Momento este destinado à exploração das imagens e da história do povo surdo. Sugerimos a articulação com outras histórias em quadrinhos e com materiais criados com a temática do período de opressão mundial dos surdos.

#### 4.5 SEQUÊNCIA HISTÓRICA: DANOS LINGUÍSTICOS; ANÁLISE DOS DESENHOS



<b>Sequência Histórica</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Materiais</b>
Compreender as formas e elementos que levaram as interpretações apontadas.	Interdisciplinaridade com os conteúdos de história;  Período 1880-1980;  Análise dos desenhos e das épocas apontadas.	HQ criada (ilustrações) com a HQ “O congresso de Milão” e “A mulher surda na segunda guerra Mundial”.

Quadro 5 Sequência Histórica. Fonte Elaboração própria.

Neste momento destaca-se a importância de conhecer a história a fim de compreender os preconceitos sobre as línguas de sinais. Além disso, observa-se ser um bom momento para se debater a “visão socioantropológica da linguagem” e “visão clínica terapêutica” articulando com a visão do conceito “Mókere” em língua terena.

#### 4.6 LINGUAGEM DOS QUADRINHOS: ASPECTOS LINGUÍSTICOS E VISUAIS DAS LÍNGUAS SINALIZADAS.

<b>Linguagem dos quadrinhos – aspectos visuais</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Materiais</b>
Observar que a HQ plurilíngue tem foco na visualidade.	Análise dos elementos: expressão facial, minimização dos aspectos verbais  Marcações linguísticas – som x sinalização.  Pinturas corporais, danças, entre outros.	HQ criada.

	Representatividade da comunidade	
--	----------------------------------	--

Quadro 6 Linguagem dos quadrinhos – aspectos visuais. Fonte Elaboração própria.

#### 4.7 PRODUÇÃO FINAL: TRABALHO COM A ESCRITA; TRABALHO COM VÍDEOS, CRIAÇÃO DE UMA HQ E DIVULGAÇÃO DO MATERIAL CRIADO.

Produção Final		
Objetivos	Atividades	Materiais
Reconhecer os aspectos visuais (adaptações);  Identificar ideias e sentimentos dos personagens,  Aplicar os novos conhecimentos (visualidade e HQ).	Análise da HQ (histórica e estrutural);  Contar a narrativa visual na modalidade escrita.  Produção de escrita e reescrita;  Criação de uma nova HQ plurilíngue (tema livre);  Divulgação do material criado.	HQ criada;  Fotos;  Imagens;  Desenhos.

Quadro 7 Produção Final. Fonte Elaboração própria.

Os quadros 6 e 7 destinam a aplicação da SDB por parte dos professores após serem ajustadas em prol a faixa etária a ser aplicada, tempo, espaço, entre outros para depois organizar e reorganizar quantas vezes for necessário.

Ao término, sugere-se que os profissionais (educadores, professores, intérpretes) reúnam-se novamente como grupo a fim de relatarem suas experiências positivas, negativas e sugestões de melhora.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É muito comum conhecermos a história do povo indígena e dos surdos através dos livros didáticos nas escolas, aquela contada nos livros de história e que passa brevemente pelos “INDIOS” que não abarca a existência da história de vários povos cada qual com sua cultura, identidade, religiosidade e língua.

Neste estudo, tentamos tanto na escolha e na criação da HQ como na proposta de SDB representar da melhor forma e com maior respeito a cultura investigada. O que mostramos na escolha desses materiais foi uma parte ínfima sobre quem são os Terena em breve esperamos ter mais histórias contados tanto por ouvintes na língua oral e escrita terena como por surdos na língua de sinais terena. Desejamos que esse material seja um modelo para que outros povos também venham a ser mais conhecidos e reconhecidos.

Os dados deste trabalho levam à conclusão de que quando se pensa em produzir materiais faz-se indispensável proporcionar ao(s) público(s) alvo(s) o entendimento do conteúdo criado, seja por meio de vídeos, textos ou imagens que serão por eles compreendido, aproximação com a cultura, com a língua e com o público-alvo.

No levantamento bibliográfico identificamos escassez nos estudos e em materiais publicados voltados para a comunidade surda e esses sujeitos por sua vez acabam ficando submissos a língua majoritária ouvinte. Portanto, a produção de materiais especializados em diferentes segmentos, e, em especial, na produção de HQ's, reconhece o valor social das línguas sinalizadas quebrando barreiras de comunicação e garantindo o real acesso a

informações antes disponíveis apenas para ouvintes.

Dessa forma, a proposta visa contribuir com o registro dessa variedade linguística e cultural enquanto preservação de patrimônio histórico-cultural dos surdos do Brasil reforçando a importância de as línguas nativas e originárias serem pesquisadas e reconhecidas como legítimas, uma vez que cumprem a necessidade linguística de um grupo de pessoas (LEITE, QUADROS, 2014). Sabemos que há muito o que se fazer ainda, muitas lutas ainda por serem travadas para garantir o acesso ao direito linguístico a eles reservado, por este motivo acreditamos que essa SDB possa se transformar em mais um recurso disponível para a quebra da barreira linguística no processo ensino aprendizagem plurilíngue.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. G. P. de; CEZAR, K. P. L. **O congresso de Milão**. Araraquara: Letraria, 2018.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, p. 124.

BRASIL. **Decreto-lei nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 2005. Seção 1, p. 30.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 30 jun. 2021.

CAVALCANTI, M. do C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-227.

CEZAR, K. P. L. **HQ's sinalizadas**. Projeto de pesquisa institucional. Universidade Federal do Paraná, 2019-2020.

CEZAR, K.P.L; ANDOLFATO; C.A; BORBA, S.O. **História em quadrinhos na área da pesquisa da cultura surda**. Relatório de pesquisa do Programa voluntariado acadêmico. Universidade Federal do Paraná, 2019-2020.

CORREIA, M. H. C. R. M. **A importância da imagem no ensino-aprendizagem de alunos surdos**. Lisboa: Casa Pia - Centro Cultural Casapiano, 2006.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

IPHAN. Ministério da Cultura. Guia de Pesquisa e Documentação para o INDL, 2012. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Guia%20de%20Pesquisa%20e%20Documenta%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20INDL%20-%20Volume%201.pdf> Acesso em: 04 abr. 2021.

LEITE, T. de A; QUADROS, R. M. de. **Línguas de sinais do Brasil: reflexões sobre o seu estatuto de risco e a importância da documentação**. Florianópolis: Insular, 2014.

KOZINETS, R. V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014. 203p.

QUADROS, R. M. Tecnologia para o estabelecimento de documentação de língua de sinais. In: CORRÊA, Y.; CRUZ, C. R. (Org.) **Língua brasileira de sinais e tecnologias digitais**. Penso Editora. Porto Alegre, 2019, .1-25.

VERGUEIRO, W. Histórias em quadrinhos e serviços de informação: um relacionamento em fase de definição. **DataGramZero**, v. 6, n. 2, abr. 2005.

RAMOS, P. É possível ensinar oralidade usando histórias em quadrinhos? Intercâmbio. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**, v. 15, 2006.

RAMOS, P. **Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor**. 2007. 424 f. Tese (Doutorado em Letras. Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, D. S.; QUADROS, R.M. Línguas de sinais de comunidades isoladas encontradas no Brasil. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 22111-

22127 oct. 2019 ISSN 2525-8761. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/4167/3933>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SILVA, D. **Estudo lexicográfico da língua terena**: proposta de um dicionário terena-português. 2013. 292 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2013.

SILVA, S. de A. Desvelando a Netnografia: um guia teórico e prático. **Intercom, Rev.Bras. Ciênc. Comum**, São Paulo, v. 38, n. 2, jul./dec. 2015.

SOARES, P. A. S. **LÍNGUA TERENA DE SINAIS**: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos Terena da Terra Indígena Cachoeirinha. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara – São Paulo, 2018.

SOFIATO, C. G; REILY, L. H. Sofiato, C. G., Reily, L. H. Dicionarização da língua brasileira de sinais: estudo comparativo iconográfico e lexical. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 40, 2014.

SOFIATO, C. G. Ontem e hoje: o uso de imagens na educação ao de surdos. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12217>. Acesso em: 03 out. 2019.

SOFIATO, C.G. Glossário Virtual de língua brasileira de sinais: constituição e usabilidade. In: CORRÊA, Y.; CRUZ, C. R. (Org.) **Língua brasileira de sinais e tecnologias digitais**. Penso Editora. Porto Alegre, 2019, p. 95-106.

SOUZA, I; CEZAR, K.P.L. **Relatório de iniciação científica**. Pibis, Fundação araucária, Universidade Federal do Paraná, 2020.

SPELLING, G. W; CEZAR, K.P. L; SILVA, D. **A mulher surda na Segunda Guerra Mundial**. Araraquara: Letraria, 2019.

SUMAIO, P. A. **Sinalizando com os Terena**: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos. 2014. 123 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara, 2014.

VERGUEIRO, W. Histórias em quadrinhos e serviços de informação: um relacionamento em fase de definição. **DataGramaZero**, v. 6, n. 2, abr. 2005.

## **A REZA DOS GUARANI ÑANDEVA E OS SEUS IMPACTOS: ASPECTOS OBSERVADOS EM ESPECIAL NA RESERVA INDÍGENA PIRAJUÍ**

Geoni Morales<sup>60</sup>

Cássio Knapp<sup>61</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Historicamente percebemos os Guarani como um povo muito guerreiro, Silva (2011) registra que a palavra Guarani tem como significado o sentido de guerrear. Assim, para mim, escrever este texto, também simboliza um ato de luta e resistência do meu povo.

Este trabalho tem como foco na espiritualidade dos Guarani em especial sobre a reza, nosso objetivo, portanto, neste trabalho será descrever o que é a reza para os Guarani, em especial, o que os moradores da Reserva Pirajuí, aqueles que mais conhecem da nossa cultura, tem a falar sobre as rezas. E confrontar aquilo que se diz sobre esse povo na visão da sociedade envolvente, através de pesquisas com os próprios indígenas Guarani.

A Reserva Indígena Pirajuí, foi uma das oito Reservas criadas pelo Serviço de Proteção ao Índio entre os anos de 1915 a 1928. A Reserva Pirajuí foi criada no ano de 1928 pelo Decreto nº 835 e demarcada pelo SPI em 1930, com uma extensão de 2.118 hectares. Atualmente a Reserva possui mais de

---

<sup>60</sup> Guarani. Estudante do último semestre do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko – Habilitação em Ciências Humanas da Faculdade Intercultural Indígena/FAIND na Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD. Agente indígena de saneamento da Secretária Especial de Saúde Indígena SESAI.

<sup>61</sup> Professor do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade da Faculdade Intercultural Indígena/FAIND na Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD. Historiador. Doutor em História.



700 famílias segundo os dados da Secretária Especial de Saúde Indígena SESAI.

A reza é um tema muito importante na nossa cosmologia indígena, pois se trata de elementos que são considerados como fazendo parte do sagrado. Uma vez que as rezas são o que nos dão unidade, são elementos que jamais poderíamos romper com o nosso elo, nem se quiséssemos, pois, ela está no nosso sangue de acordo com os mais velhos Guarani. Essa é a nossa vida, a nossa vivência está sobre ela, é o nosso eixo, pois é inerente aos Guarani Ñandeva, como pode ser de tantos outros povos indígenas. Mesmo que por vezes não tenhamos mais conhecimentos sobre seus funcionamentos, mas que em muitos casos, quando se questiona a um indígena Guarani, alguma coisa ele sabe.

Esse é um tema que merece ser aprofundado, pois há muita escassez de material em sentido de pesquisas e estudos sobre esta temática, ao menos no que se refere sobre as rezas com relação aos Guarani Ñandeva da minha Reserva. Para contar sobre as rezas se recorrerá a uma narração ou a uma memória tanto individual quanto coletiva. Para Neuman, a memória coletiva e individual é uma forma mais essencial para buscar-se de novo a nossa própria identidade (NEUMANN, 2007, p. 50). É, dessa forma, que se pretende buscar informações sobre esse tema.

Por este motivo justifico meu interesse em pesquisar sobre as rezas dos Guarani Ñandeva, pois os Guarani Ñandeva que são uma parcialidade dos grupos Guarani (CHAMORRO, 2008, p. 51), no caso aqui, os Ñandeva da Reserva Indígena Pirajuí e de seus arredores.

Talvez muitas coisas novas aparecerão em cima daquilo que já foi escrito, ou talvez não, considerando as peculiaridades de cada etnia e de cada local. Portanto, na visão dos Guarani Ñandeva eles a chamam de “nosso sistema” e, ao mesmo tempo, não se podendo dissociar da nossa cultura. Dessa forma,

na nossa linguagem é o que chamamos de “nossa cultura”, ou seja, podemos designar também de “nossa religião” o “Ñande Reko” (SCHADEN, 1982, p. 8).

Dessa forma, nosso objetivo neste trabalho é descrever sobre as rezas dos Guarani Ñandeva de Pirajui sobre o “Ñande Reko”, através das pesquisas com os mais velhos e anciãos da Reserva. Questionando-os, sobre a sua importância num Tekoha. Para que elas servem? E, como é a reza dos Guarani Ñandeva de Pirajui? Abordaremos ainda, alguns elementos sobre a reza na época das Reduções Jesuítico-Guarani, no sentido de buscar entender, se é possível fazer alguma relação entre o sentido da reza nas Reduções e atualmente na Reserva.

## **2 ALGUNS ASPECTOS DAS REDUÇÕES JESUÍTICOS-GUARANI**

As Reduções Jesuíticos-Guarani de acordo com a definição feita pelo Padre Antonio Ruiz de Montoya, descrito por Ramos:

Llamamos de reducciones a los pueblos de indios, que viviendo a su antigua usanza en montes, Sierra y valles, en escondidos arroyos, entre três, cuatros e seis casas solas, separadas a legua, dos, três y más unos dos otros, los redujo la diligencia de los Padres, a poblaciones grandes y a vida Política y humana, a beneficiar algodón com que se vistan, porque comunmente vivían em desnudez, aún sin cubrir lo que la naturaleza ocultó. (MONTROYA, 1639 *apud* RAMOS, 2007, p. 16).

Era, portanto, um povoado que poderia ser um espaço só de indígenas para que os Jesuítas realizassem o seu trabalho de cristianização. Este, poderia ser um lugar limitado, um lugar confinado, lugar que se pode monitorar a vida de quem está ali. E assim, proceder o plano de catequizar e torná-los homens semelhante ao Europeu. Para Ramos, seria um lugar de espaço cultural criado com a finalidade de inserir o indígena no modo cristão

ocidental (RAMOS, 2007, p. 16).

Os primeiros Jesuítas de colonização portuguesa chegaram na América por volta de 1549 acompanhando o primeiro governador Tomé de Souza. E na América Espanhola em 1558 (RAMOS, 2007, p. 27). Se comparássemos as instituições de hoje, com as Igrejas e os objetivos da Companhia de Jesus, concluiríamos não serem tão distintos. Talvez a ideologia e a doutrina fosse outra, mas algumas práticas para tornar os indígenas cristão, consideramos que são semelhantes.

Refiro-me, no caso de como a cosmologia, ou religião indígena, foi e é entendida. De que o universo e a perspectivas do seu modo de vida indígenas não são compreendidos como corretos, ou virtuosos. Esse aspecto se perpetua até hoje, percebemos também tanto os missionários atualmente, como aquilo que é relatado que acontecia nas Reduções, acontecia e acontece de forma a demonizar a cultura indígena e buscar a conversão primeiramente nos mais jovens.

Percebemos assim, que existe uma correlação na atuação da Companhia de Jesus e nas igrejas que atualmente estão presentes nas áreas indígenas. Principalmente no que se refere a forma como estas instituições enxergam e trabalham com a cosmologia/religião Guarani, a qual, deveria ser suprimida em nome da fé cristã. Assim, independente do trabalho Jesuítico ou evangélico existe uma perspectiva de aculturação destes povos (SCHADEN, 1982).

Certamente algumas coisas com relação a característica da nossa reza se perdeu, ou se transformou, através dos tempos. Contudo, aquilo que fundamenta a reza Guarani se mantém. Acreditamos que o que permanece mostra também a capacidade de os indígenas resistirem em relação a nova vida que os outros o impuseram. Lembramos que muitos lutaram para que os Jesuítas não os reduzissem, outros tantos fugiram para as matas para não

terem contatos com as Reduções.

Segundo Brand (1993), muitos indígenas Guarani, tanto de outras etnias, se embrenharam nas florestas, mas muitos não conseguiram se esconder, pois estavam sendo cercados. De um lado os Espanhóis, por outro os Portugueses e Bandeirantes. Por isso vários Guarani buscavam refúgio nas Reduções onde se sentiram mais seguros, assim se submetendo também nas doutrinas dos Jesuítas. Entender isso, também significa entender que os indígenas foram atores de seus processos históricos.

Em muitos casos foram os próprios Xamãs, ou líderes espirituais dos indígenas, que passaram a viver reduzidos e assim, podendo viver um pouco em paz. Mesmo que isso ocasionasse a não realização dos seus rituais, pois estavam sob o poder de Jesuítas, mas que de certa forma os saberes continuam de formas ocultas (CHAMORRO, 2008, p, 100).

Como dito anteriormente, podemos afirmar que eles executaram aquilo que eles objetivavam com sentido a catequização, certamente muitas práticas rituais indígenas não foram mais realizadas com o passar do tempo. Segundo o Ramos (2007) a adoção de práticas contrárias as da Redução, causava até chicoteado por serem consideradas do pecado. Assim, houve muita resistência pelos levantes indígenas também que não aceitavam a pregação cristã. Segundo Chamorro (2008), houve muita resistência indígena, que destacamos como uma defesa do “Ñande Reko”.

Brand em sua dissertação (1993), afirma que, há povos indígenas Guarani que não sofreram nenhum tipo de contato com os Jesuítas nem com os Lusitanos nem com os encomendeiros. Para Ramos (2007) houve muita camuflagem dos indígenas Guarani em relação ao “Ñande Reko”. Assim os Padres pensando que os indígenas abandonaram seus antigos modos de viver, na verdade, eles só fizeram aquilo que os Padres queriam porque estavam na Redução submetidos a eles.

De toda forma, podemos dizer que houve indígenas reduzidos, assim como também resistência indígenas que não aceitaram serem reduzidos, que não aceitavam a pregação a imposição de um novo sistema. No mesmo sentido, podemos dizer que ainda quando reduzidos, os indígenas também mantiveram suas manifestações religiosas escondidas, o que demonstra a força e a resistência destes Guarani.

### **3 A REZA E OS REZADORES DOS GUARANI ÑANDEVA JEROKY, PORAEI E NÊMBO'E: ALGUMAS EXPLICAÇÕES.**

Para nós Guarani Ñandeva, um dos elementos mais relevantes que são considerados sagrados é o nosso “**Jeroky**”, que é a Reza que pode ser explicado ou traduzido simplesmente como o “Nosso Sistema”; “nosso modo de ser” ou em nossa língua como “Ñande Reko ou nãne mba'éteeva”. Assim descreveram Antônio Brand (1993) e Egon Schaden (1982).

A reza, como me conta dona Felicita Verá (2021), inicia-se a partir do ventre da mãe de um futuro indivíduo Guarani, através dos cuidados que irá ter durante a gravidez e pelo “conselho” dos mais velhos de uma comunidade Guarani. Este “conselho” podemos traduzir como uma prece, é uma palavra-cantada que carrega o sentido de trazer uma criança com saúde e que não tenha nenhum problema durante a gestação. Contudo, esta palavra-cantada tem consequência se a mãe do bebê não fizer o que a prece fala, por isso é importante realizar resguardo e ter um cuidado com a alimentação neste período.

Primeiramente, ela ocorre na preparação de um indivíduo indígena para o mundo, para a sua sobrevivência em sentido de caçar, pescar e para outras coisas que vai enfrentar durante a vida, ou seja, enquanto o seu “Ayu” permanecer sobre o mundo. Lembrando também que essa preparação serve

tanto nas práticas físicas e espirituais, faz parte da nossa vida mesmo após a nossa morte. Assim, é o nosso “Jeroky” que condiciona um viver de harmonia no nosso território e com o próprio território.

Essa prece de preparação da gestação e para a saúde do nascimento do bebê finaliza quando se faz o batismo, o “Ñemongarai”. Este já um processo feito por uma reza longa realizado pelo o Jerokyva ou Jeroky Ka’aguyva, que são as pessoas que podem realizar o Ñemongarai. Esse Ñemongarai, serve para nominar as crianças na linguagem dos Indígenas Guarani Ñandeva. O nome é revelado pelo rezador através do Deus Guarani durante a realização do Ñemongarai, durante a reza longa, que o Jerokyva ou Jeroky Ka’aguyva recebe o nome para dar para a pessoa.

Feito isso o indivíduo indígena está pronto para sua jornada no mundo, assim raramente vai ser perturbado pelos espíritos maus, pois teria sua alma preparada que na linguagem indígena pode ser chamado de “ayvú” ou “guyra” (CHAMORRO, 2008).

O nome que a pessoa recebe no Ñemongarai é um elemento próprio da nossa cultura, um tipo de código que o próprio Deus Guarani fez assentar para cada indivíduo, esse código tem uma espécie de dom. Ninguém tem o mesmo tipo de código, mesmo que talvez seja semelhante, igual não existe.

O “Ñande Reko ou “**Jeroky, ñembo’e e Porahei**” que em português podemos definir como “nosso sistema ou a nossa religião”, são elementos do sagrado, importante para nós é que precisamos disso no nossos tekoha.

Tekoha para os Guarani Ñandeva é um lugar onde se realiza aquilo que as fazem bem seja espiritualmente ou fisicamente. Ou seja, depende do tekoha que é um lugar de harmonia, um espaço onde-se possam realizar o seu **Jeroky há Porahei** ao Tupã Guarani. É também um lugar que oferece subsistência, ou seja, a natureza própria oferece abundantemente em sentido de caçar, pescar e plantar fazer os seus “kokue” sem que ninguém os

importuna. Seria um lugar próprio para se realizar o Teko Guarani, por isso, a nossa vida está sobre ela sobre o próprio tekoha assim como na nossa reza (FAUSTINO, 2010, p. 51).

Nesse sentido, a importância das rezas de estarem presente em nossos Tekoha, é para nós, nos mantermos vivos e longe dos espíritos maus. Da mesma forma, garantir que tenhamos abundância em sentido de plantar e fazer boas colheitas nos nossos territórios no “nãnde reko”.

Importante ressaltar que isto era garantido antigamente, quando tínhamos acesso a totalidade de nossos territórios, contudo essa herança, essa crença, continuaria até hoje. Nas palavras de Olímpia Romero, que se considera ex-rezadora de 94 anos, “nós não perturbávamos muito o Tupã desde que o karai chegaram a nós, ou ao nosso tekoha e roubar tudo de nós, e também não realizamos mais o Jeroky, porque parece que ninguém se importam mais” (ROMERO, 2021). Nesse sentido, precisamos levar em consideração todos os processos utilizados contra os indígenas desde a colonização.

**Jeroky, nẽmbo'e e porahei** como já referido acima, pode ser traduzido em português de dança, reza e canto, que fazem parte do sagrado, que também em outras palavras Guarani como “Ã, Ñẽ'ẽ ha Ayvu” segundo Chamorro” (CHAMORRO, 2008, p. 58).

Os Guarani têm mais hábitos de designar a reza de: “**Jeroky** ou **Ñemboayvu** e **Porahei**”. Raramente o termo “**nẽmbo'e**”, pois esse três: Jeroky, Ñemboayvu e Porahei, ou seja, a dança, o canto e a reza são realizados todos juntos. No caso os Guarani, usam mais a palavra “Jeroky”, que já se refere em nesses três elementos. Em português, uma vez que o ritual também ocorre separado, como por exemplo, o “**jeroky puku**”, que é uma “reza longa” e pode durar até três dias, ou até meses.

A reza, o canto e a dança são procedidos também do **nẽmongarai** ou “**mitã karai**” (batismo das crianças), já diferentemente do “**jehecha**”

(benzimento) ou, “**porohecha**” (benzer), uma reza curta para quem já está doente, é realizada para fazer um diagnóstico da doença física ou espiritual que a pessoa possui. Nesse caso são realizados de uma forma rápida onde não se precisa dançar, mas a reza também acontece.

O principal elemento a qual a reza, o canto e a dança passam a ser proferidos é ao nosso Deus, que pode ser traduzido na nossa linguagem como “Ñande” ou “ore Ýpyrũ” ou simplesmente de “Tupã” ou “Ñande Ru Tupã”. No cosmo Guarani tudo tem a sua origem. Segundo a dona Olímpia Romero, a qual a opinião é compartilhada por outras pessoas que conversei, por exemplo: “acreditamos que tudo tem a sua a origem, o homem tem sua origem “Ýpyrũ”, assim como os animais, plantas e todos os tipos de ser vivos e que tudo eles estão no transcendente no lar do Deus Guarani” (ROMERO, 2021).

Como apontamos anteriormente, no cosmo Guarani Ñandeva, o principal sujeito considerado um guardião na terra que tem vínculos através dos sonhos e rezas com o Deus Guarani é o rezador. Em nossa linguagem é “**Oporaeiva**” ou “**Ojeroky Ka’ aguyva**”.

Contudo, ele precisa de um lugar adequado que pode ser um santuário à qual chamamos de “tataindy’i” feito de cedro e adereçado de penas de Arara “karau” e de louro. Esse é um lugar santificado com o “jeroky puku”, semelhante uma igreja. Portanto, a reza dos Guarani Ñandeva sempre ocorre na frente do “tataindy’i”, feita em direção do nascer do sol e sempre muito reverenciado e que precisa ser respeitado pelos Guarani. A reza quando é procedida por um rezador Guarani, o primeiro sujeito que precisa ser respeitado por todos, é o “Yvyra’ija” que cuida de tudo e, na transcendência ele é o “Ara verã”, o relâmpago que auxilia o nosso “Tupã”.

O “Yvyra’ija”, é um auxiliar fiel do rezador, e para ele, o próprio rezador permite realizar certas funções. Por estar nessa incumbência cabe a ele a



função de, por exemplo: ver o lugar onde a reza vai ocorrer se está tudo certo e limpo, para que não haja embaraços e nem imprevistos, tanto pelas pessoas que vão participar, tanto pelos espíritos maus. É ele que vai enviar algo “Rembijokuai”, que vai espreitar o local durante a reza, ou antes do início da reza. Se achar umas destas coisas vai expelir e, se for pessoas, vai fazer mal ao indivíduo, pois é ele novamente com a ajuda do rezador que vai olhar no indivíduo, proferindo a causa e subtraindo de novo algo do corpo da pessoa.

Segundo Cerça Medina (2021), quando não se está pronto para participar da reza ou, se está com espírito de deboche, ou ainda, se é uma pessoa imoral, vai sentir a consequência da reza e do ato do Yvyra’ija. É também ele, que auxilia na realização do sambô, que os Guarani falam que é um preparo para a guerra, tanto na terra quando na ida para a transcendência. Quando se vai precisar enfrentar o Aña, um espírito que nos atrapalha na estrada rumo à encontro do Deus “Tupã”, ou seja, no mundo divino dos Guarani.

E sobre a incumbência do auxiliar do rezador, ele realiza todos estes preparos para que os espíritos imorais que podem causar reações comprometedoras ao rezador principal, não o façam. Por isso a antecipação do “Yvyra’ija” é de extrema importância. Outras características dos rezadores indígenas Guarani é que eles têm os espíritos desafiador e provocador. Eles têm as características de desafiar outros rezadores para comprovar se aquele é verdadeiro rezador ou um mero imitador. Pressentindo o desafio posto por outro rezador, um rezador verdadeiro irá perceber este ataque, é assim que eles se reconhecem, e percebem quem são impostores (MEDINA, 2021).

Por essa razão os Guarani rezadores “Oporaheiva” não querem fazer a reza em qualquer lugar. Diferente do benzimento, que pode ser feito sem restrição. O rezador é um indivíduo escolhido pelo próprio “Tupã” em processo longo. Lembrando que cada etnia possui a própria forma ou escolha de quem será o rezador, pajé ou xamã (LARAIA, 2005, p. 3).

No caso dos Guarani, no que pude pesquisar o “oporaheiva”, é tido como um ser que faz a mediação na terra e se torna um guardião, seja espiritual ou físico, para uma comunidade indígenas. Ou seja, pelo menos era assim antigamente segundo nossos pais e avôs segundo nos confirmou a Dona Olímpia Romero (ROMERO, 2021).

#### **4 A FALTA DE REALIZAÇÃO DAS REZAS E A PERCEPÇÃO DO DESAMPARO**

A concepção de família extensa presente entre os Guarani sempre envolve a presença de um líder espiritual (BRAND, 1993), mas também sendo a reza um elemento importante e sagrado. Temos também rezadores que fazem coisas boas “mba’eporã” ou ruins “juru tata” e o benzedor “oporohechava”.

Antigamente não se permitia andar sozinho “asaje pyte” (cedo), ao meio-dia e a tarde, pois todos esses tempos também possuem seu dono. E às vezes, é o próprio ente que já foi embora fisicamente que nos perturba. Ainda, segundo a Dona Olímpia Romero, é preciso fazer umas rezas para que esses “entes/espíritos” se recolhessem de verdade. Contudo, como essa prática já não é mais realizada agora comunidade se sente desamparada.

A falta de realização da reza principalmente para “ombopiro y haguã” (amenizar) o lugar nosso que é de praxe no nosso Tekoha. Antigamente não precisávamos muitos, mas nos dias de hoje, a comunidade relata a importância da realização do Jeroky, porque existe um sentimento forte, de que estamos no meio de um sistema que nos ataca muito e nos trazem muitas coisas perversas.

O sentimento é que nosso “Tupã” não nos olha mais como antes. Não somos mais vistos como o seu irmão menor e não nos sentimos protegidos. Em nossas conversas, nas entrevistas que realizamos, as pessoas são unânimes em falar que temos muitos problemas para enfrentar, começando

pelas doenças que contagiam facilmente. Isto seria sinais do Deus Guarani, pois o ritual do “mitã karai” (batismo) não existe mais, e a realização deste ritual seria um dos métodos para que estas doenças não nos atingissem.

Um das coisas que é importantíssimo no nosso cosmo, para fugirmos das patologias e até da morte, é um ritual preparatório para a vida, como já dito antes em relação ao Batismo. Por exemplo, não temos mais nossos nomes em Guarani, a designação na maioria é dos nomes dos brancos. Assim, tudo já é dos “outros”, um sistema diferente “nãne mba’e’y” que ataca o nosso próprio Teko. Ainda segundo dona Olímpia, estão destruídos os nossos Tekohas, do mundo e de tudo o que o Deus Guarani tinha construído para os seus “tyvyra kuera” (irmãos menores).

Para a dona Felicita Vera, viúva de um rezador guarani, as práticas da reza não são mais realizadas nos tempos de hoje, por causa que o pentecostalismo é muito forte na aldeia. Dessa forma, segundo ela os jovens e os adultos não têm mais interesse em praticá-las, nem ao menos ter conhecimento. Para ela, este é um preconceito dado pela própria cultura indígena e principalmente pelo nosso jero ky.

Para a ela ainda, o que levou os “Oporoheiva” a se afastar do “onēnōngatu” foi a entrada do novo sistema que é do branco, ou seja, para ela, coisas que não são nossas. Primeiro, porque fomos impostos ao confinamento, a um choque ao nosso “Ñande Reko”. Para ela, quem “arreda” mais rapidamente coisas novas, ou seja, incorporam mais rapidamente o que o novo sistema oferece, são as novas gerações, principalmente com as crianças que são “facilmente influenciáveis”. Como exemplo do que destaca Ramos e que acontecia nas Reduções Jesuítico-Guarani, onde as crianças também eram os alvos principal dos Padres para que se atingissem aos anciões (RAMOS, 2007, p. 117).

Atualmente, como destacado em minhas entrevistas, os rezadores, vendo

o desinteresse acabam se isolando. E mesmo observando sabem que não é saudável ao nosso “Teko”. Os rezadores Guarani jamais vão se oferecer, porque na maioria das vezes são acanhados.

Assim, até atualmente, sempre nos deparamos com os indígenas Guarani recorrendo aos rezadores. No entanto, tudo indica que a incorporação a outros sistemas culturais, em muitas das vezes, é uma forma de camuflar o nosso Teko. Para se pensar de que estamos sendo submetidos a algo que se anseia para nós, mas que na verdade ocorre o inverso, para não se ceder por completo e ao mesmo tempo perder a nossa cultura. Lembramos que desde a chegada dos colonizadores se tentaram de várias formas se exterminar com a escusa de civilizar e cristianizar.

Isto é elucidativo, pois demonstra que somos resistentes ainda em manter a nossa cultura, isto não quer dizer que foi uma coisa leviana, mas demonstramos as nossas resistências também. Assim, mesmo que de forma oculta, ainda continuamos mantendo de forma oral muitas práticas, por exemplo, nos casos de plantações, na hora das pescas e nos momentos dos diálogos com a família. Nesses exemplos ainda de certa forma se perpetua nos Guarani o seu próprio Teko.

Por último, outro elemento que gostaríamos de registrar, e que aparece em nossas entrevistas, como quando a Dona Cerça Medina, (2021) relata que antigamente, se realizavam muito o Jeroky sem nenhum problema. Tinha algumas datas especiais para nós Guarani, por exemplo: para agradecer sobre boas colheitas e para se adiantar sobre os tempos que estão por vir, seja para coisas boas, seja para coisas não tão boas.

Em Pirajuí ainda é possível perceber que existem essas lideranças, ou pessoas de referências para cada família. Como exemplo, na minha família de sobrenome Morales, tem um tio meu que é visto por todos como uma liderança para família. E assim, também era antes da criação da Reserva ou

também permaneceu nas áreas de retomada.

Ainda segundo Dona Cerça, antigamente quando se reuniam para algum ritual ou festa, todas as lideranças das famílias participavam. Contudo, com o passar do tempo na Reserva, a minha entrevistada falou que a presença do Capitão, acabou mudando um pouco a prática desses rituais, pois este capitão passou a ser reconhecido como liderança, e como passar do tempo ocupou o espaço das lideranças tradicionais.

Para ela, “falando no termo do Capitão na maioria das vezes, não traz coisas boas, mesmo que vai da cabeça da pessoa. Mas muitas vezes eles atrapalham parte da nossa cultura” (MEDINA, 2021) Opinião também compartilhada pelo senhor Avelhano Medina, um senhor com bastante idade aqui na Pirajuí.

Com o passar do tempo aqui em Pirajuí, para Dona Cerça, existiu diferentes tipos de Capitão. Teve aqueles que eram evangélicos e que já “puxavam” para os membros destas igrejas. Teve ainda capitão que não era evangélico e que já tentavam dialogar com todo mundo.

Outro elemento que apareceu em nossas pesquisas como resultado da criação da Reserva, é a questão de que se passou a conviver diferentes famílias em um mesmo espaço. Cada liderança passou agora, a conviver no mesmo espaço, e não cada um em seu próprio tekoha como antigamente. Sabemos que este é um resultado direto da perda dos territórios que os povos Guarani tiveram como consequência da chegada da colonização e a criação das Reservas Indígenas, e as mudanças sociais que ensejaram a criação da figura do Capitão.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É com preocupação que observo a relação da nossa cultura com a reza,

vejo como uma forma de me adiantar antes que os nossos historiadores orais se percam. Mesmo que muitos pais e mães ainda são conhecedores daquilo que os próprios antigos narram, muitas partes na área de filosofia, na história, na antropologia são elementos que forjam o nosso “Ñande Reko”. Esses elementos precisam ser escritos e lembrados, penso que é este o meu papel no curso específico para formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá. Por esse motivo, o intuito deste texto, foi relatar sobre o nosso sistema através da pesquisa em minha própria Reserva.

Levando em conta que a realização das rezas é esporádica, é certo que estamos rodeados por um sistema diferente dos nosso. Nesse sentido, jovens e crianças se sujeitam precipitadamente a este novo modo de viver. Temos as nossas escolas indígenas para executar essas práticas que tanto nos trazem coisas boas. Nesse sentido, acreditamos que seja importante que isso não se perca nas escolas indígenas, pelo menos nas escolas aqui em Pirajuí.

Ainda que na História se esperava que os indígenas Guarani e Kaiowá se aculturem por completo, isso desde a época da catequização realizada pelos Jesuítas nas Reduções Jesuítico-Guarani, vimos a nossa resistência ao sistema ocidental. Isso não é diferente dos dias atuais, mas antigamente seria uma forma, e hoje por outros parâmetros, impostos pelos estados.

Para a Dona Luciana Oliveira uma anciã de 83 anos (OLIVEIRA, 2021), não seria difícil de realizar de novamente o ritual como o “Jeroky” e, principalmente o “Mitã Karai”. Porque atualmente temos nos deparados com muitas doenças altamente contagiosas como a Covid-19.

De outra sorte, a realização do Batismo das crianças seria de extrema relevância, mas antes de disso, precisa-se consultar um rezador, mesmo sabendo da situação que nos encontramos, porque atualmente temos diversos conflitos por conta da criação das Reserva. Para a Dona Felicita Vera “precisa se unir os rezadores, pois como se tem visto a Reserva atualmente

não é mais um lugar que se pode viver tranquilo, o “Tupã” nos abandonou e os espíritos maus, vai ter uma reação contra os rezadores” (VERA, 2021).

Mesmo com muitas dificuldades na nossa frente, e ao mesmo tempo em que se depara com instituições contrárias a cultura indígenas. Para as minhas entrevistadas, não seria tão difícil de solucionar “pois isto podia ser ensinado a partir das próprias casas”, como expressam em suas falas. O sentimento é de que, se alguém não tomar iniciativa em relação a isso, tudo indica que o sistema estrangeiro vai dominar os principais aspectos da nossa cultura.

É certo que temos algumas coisas ao nosso favor, por exemplo as escolas indígenas que onde talvez possa ao menos se lembrar do “Ñande Reko”. E, os nossos jovens de hoje se mostram interessados em buscar saber sobre o nosso próprio “Teko”. Esses jovens também se interessam de praticar o que chamamos aqui de “Sambô” “Porohã’ã. Nessas circunstâncias são os melhores momentos de recontar e tentar recriar esses saberes com eles.

Mesmo assim, Guarani Ñandeva com muitas restrições nas práticas dos rituais como a reza, tem se demonstrado ainda firme no “Teko” Guarani. Cada um deles sabe um pouco, principalmente em relação ao “Jeroky”, portanto, os ensinamentos nos próprios lares precisam ser considerados.

Ainda que não podemos deixar de relatar que existem instituições contrárias aos saberes indígena, e então interessadas em espalhar caos sobre o “Ñande Reko”. No caso dos nossos adereços indígenas, proferem que são do mundo obscuros ou dos primitivos, mesmo assim muitos Guarani Ñandeva ainda mantém a sua própria Filosofia, a sua própria História e a sua própria Antropologia, os saberes em geral se matem ativos.

Por fim, entendo, que podemos os docentes indígenas de forma constante buscar a encorajar os rezadores da Reserva para que eles consigam voltar a realizar os nossos rituais. Segundo a dona Luciana Oliveira (OLIVEIRA, 2021), os rezadores Guarani, em geral, são muitos retraídos, que eles não se

ofereceriam em nenhuma circunstância, e ao mesmo tempo são muito desconfiados, talvez nem acreditem quando se questionam no interesse da pessoa. Assim, seria papel dos professores e professoras indígenas buscar fortalecer, revitalizar e demonstrar para eles que estamos prontos de novo para estas práticas. Ainda que em momento muito distinto em relação ao sistema novo que nos rodeia.

## REFERÊNCIAS ORAIS

ROMERO, Olímpia. Depoimento [janeiro, 2021]. [Entrevista cedida a] Geoni Morales, Paranhos, 2020. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do trabalho de conclusão de curso da Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* desenvolvido por Geoni Morales junto à Faculdade Intercultural Indígena, da Universidade Federal da Grande Dourados.

VERA, Felicita. Depoimento [janeiro, 2021]. [Entrevista cedida a] Geoni Morales, Paranhos, 2021. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do trabalho de conclusão de curso da Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* desenvolvido por Geoni Morales junto à Faculdade Intercultural Indígena, da Universidade Federal da Grande Dourados.

MEDINA, Cerça. Depoimento [fevereiro, 2021]. [Entrevista cedida a] Geoni Morales, Paranhos, 2021. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do trabalho de conclusão de curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* desenvolvido por Geoni Morales junto à Faculdade Intercultural Indígena, da Universidade Federal da Grande Dourados.

OLIVEIRA, Luciana. Depoimento [fevereiro, 2021]. [Entrevista cedida a] Geoni Morales, Paranhos, 2021. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do trabalho de conclusão de curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* desenvolvido por Geoni Morales junto à Faculdade Intercultural Indígena, a Universidade Federal da Grande Dourados.



## REFERÊNCIAS

BRAND, Antonio Jacó. **O confinamento e o seu impacto sobre os Pai-Kaiowá**. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1993.

CHAMORRO, Graciela Chamorro Arguello Cândida **Terra Madura, Yvy Araguayje**: fundamento da palavra Guarani. Dourados: Editora da UFGD, 2008.

FAUSTINO, Rosângela Célia. Religião Guarani Ñhandewa: Uma complexa Organização e recriação para a vida e educação. **Revistas Brasileiras de História da Religião**, Maringá, v. 3, n. 7, 11., 2010

LARAIA, Roque de Barros. As religiões indígenas: o caso Tupi-Guarani. **Revista USP**, [S. l.], n. 67, p. 6-13, 2005. DOI: 10.11606/ISSN.2316-9036.v0i67p6-13. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13451>. Acesso em: 9 jul. 2021.

NEUMANN, Eduardo. A escrita dos guaranis nas reduções: usos e funções das formas textuais indígenas – século XVIII. **Topoi**, v. 8, n. 15, jul-dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/topoi/v8n15/2237-101X-topoi-8-15-00049.pdf> Acesso em: 1 out. 2020.

RAMOS, Antônio Dari. **O medo instrumentalizado**, Província Jesuíticas Paraguai (1609-1637). Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2007.

SCHADEN, Egon. A religião guarani e o cristianismo - Contribuição ao estudo de um processo histórico de comunicação intercultural. **Revista de Antropologia**, [S. l.], v. 25, p. 1-24, 1982. DOI: 10.11606/2179-0892.ra.1982.110993. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/110993>. Acesso em: 9 jul. 2021.

SILVA, André Luiz Freitas. **Reduções jesuítico-guarani**: espaço de diversidade étnica. 2011. Dissertação (Mestrado em História) – UFGD, Dourados, 2011.

## **RESISTENCIA ANACÉ: TERRITÓRIO E RECONSTRUÇÃO NA RESERVA INDÍGENA TABA DOS ANACÉ, CAUCAIA-CE, BRASIL**

Rute Morais Souza<sup>62</sup>

Gerardo Pompeu Ribeiro Neto<sup>63</sup>

Alvar Diego Soares Fuschini<sup>64</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Os territórios Indígenas vivem em constante conflito agroindustrial, muitas lideranças derramaram e derramam seu sangue na tentativa de permanecer em suas terras. As assembleias estaduais dos povos indígenas são uma das principais formas de mobilização política e de luta no Nordeste, estabelecendo as reivindicações e métodos de resistência na tentativa de garantir o direito às demarcações.

Os povos indígenas do Estado do Ceará também enfrentam problemáticas com a demarcação de terra, existem 25 áreas indígenas que seguem pendentes com os processos demarcatórios. Os interesses econômicos e políticos dos posseiros nas aldeias, atrasa o andamento da regularização, apenas uma comunidade, do povo Tremembé conseguiu o registro territorial, das 14 etnias do Estado.

O território Indígena Anacé, ao longo do processo de implementação das indústrias, passou por dois momentos específicos. O primeiro ocorreu no

---

<sup>62</sup> Doutoranda em Ciências Sociais-USAL, mestranda em Antropologia Social-UNB, Mestre em Antropologia Ibero-América - USAL, Cientista Social pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB.

<sup>63</sup> Doutor em Ciências Sociais pela Universidade de Salamanca. Mestre em Antropologia de Ibero-América pela Universidade de Salamanca.

<sup>64</sup> Mestre em Direito pela Universidade de Salamanca. Doutorando em Ciências Sociais pela Universidade de Salamanca.

ano de 1996 com a chegada do Complexo Industrial e Portuário do Pecém (CIPP), que culminou na desapropriação de casas, terrenos e roças de inúmeras famílias, e que a partir desse fenômeno tiveram que ser alojadas em assentamentos oferecidos pelo Governo do Ceará. Embora grande parte das famílias tenha sido forçada a sair, outra parte permaneceu no território, já que, até aquele momento, não “atrapalhava” os planos do empreendimento.

O segundo momento dessa ação, (BRISSAC, 2015) iniciou-se por meio de um decreto publicado no Diário Oficial do estado do Ceará, de nº 28.883, publicado no dia 18 de setembro de 2007, declarando de utilidade pública uma área de 33.500 hectares de terras para ampliação do CIPP. Nesse contexto as famílias Anacé que permaneciam resistindo ao avanço industrial, são obrigadas a sair de suas terras, uma vez que, tendo como base estudos realizados pelo estado no território, chega-se à conclusão de que as famílias indígenas não poderiam mais permanecer em sua localidade.

A partir daí uma série de ações foram protagonizadas pela comunidade em resposta a postura autoritária do governo para com o povo Anacé. No entanto, o grupo que permaneceu e que seriam as próximas vítimas da desapropriação, buscou se organizar coletivamente, uma vez que se compreendeu a necessidade da luta pela permanência. E esse protagonismo por parte do grupo étnico foi fundamental para o processo, como salienta Sérgio Brissac:

Diante das especificidades do caso Anacé, considero pertinente sublinhar a imprevisibilidade das configurações que se manifestam ao longo do tempo, a partir da ação política dos diversos atores sociais envolvidos, de modo especial dos membros da etnia, que plasmam, nas vicissitudes do real, a sua identidade em permanente construção. (BRISSAC, 2015, p. 280).

Nesse sentido, torna-se pertinente estudar o impacto das desapropriações e seus efeitos a partir da dimensão subjetiva do processo, tendo em vista que fenômenos desse porte construirão marcas singulares para com a formação

sociocultural desse povo. Ou seja, como os relatos e as trajetórias de pessoas específicas da comunidade ajudam a compreender o processo do povo Anacé como um todo. Considerando também que é um transformador de crenças e valores, que interferirá em diversos aspectos da vida social dos Anacé. Além disso, é relevante apurar as consequências sofridas pelo descolamento e a percepção dos impactados sobre reconstrução das novas moradias.

Portanto, a base discursiva do presente trabalho se orienta a partir das mobilizações e processo de reconstrução da reserva indígena Taba dos Anacé. O objetivo principal é compreender como essa reconstrução impacta nas diferentes manifestações, desejos, sentimentos, valores e identidade desses indígenas. Para isso, enfatizarei o período de pós-desapropriação, refletindo especificamente sobre o espaço construído para o remanejamento das famílias, além de salientar as problemáticas estruturais que fazem parte dessa nova realidade a qual fomos submetidos.

## **2 IDENTIDADE, DIREITO E TERRITÓRIO**

O processo de luta pela Terra inicia no ano de 1996 com a construção do Complexo Industrial-CIPP, situação a qual fomos forçados a nos inserir. Condizente à primeira desapropriação na comunidade de Matões, removendo muitas famílias e a alojando-as em assentamentos em localidade próximas: Tórem, Forquilha e Munguba, entre outras. Tal processo foi realizado no período de um ano, a partir desse episódio as famílias passaram a se reorganizar em outro espaço, e se reconstruir materialmente e sentimentalmente.

A etnia anacé é resultado de um complexo movimento de emergência étnica recente, sendo formada a partir de uma ação política de resgate e fortalecimento cultural que tem sua história própria e ainda precariamente reconhecida e estudada. Qual a importância disso quando pensamos as fronteiras entre

## Inferências sobre a (e na) graduação

os projetos de grande escala e as populações indígenas nacionais? (SANTOS, 2013, p. 9).

Nossa situação não é semelhante à de outros povos de outras regiões do país cuja existência étnica é reconhecida pelo Estado brasileiro. Inicialmente acreditava-se que a instalação do complexo portuário seria “avanço” para a comunidade, e assim apostaram nas promessas apresentadas. Antes da afirmação da identidade Anacé as famílias eram tidas como inocentes, não tinham consciência política do que era a perversidade do CIPP em suas terras. Existimos por muito tempo naquele território cheio de matas sem contato com outros lugares dessemelhantes, vivendo de modo simples.

Em seguida, ao perceberem que não era algo para beneficiar a comunidade e nem o “desenvolvimento” do local, compreenderam que, o único intuito da remoção era retirar os moradores da área para os empresários prosseguirem com as obras, que conseqüentemente acarretaram muitas conseqüências negativas para as famílias removidas, e para os que permaneceram.

Antes deste processo de remoção a comunidade não se afirmava como indígena, entretanto compartilhavam de valores culturais. Os mais velhos sempre diziam que as famílias residentes naquele lugar possuíam linhagem indígena:

*“Nesse tempo eu já era indígena, porque eu via que as coisas que meu pai fazia tipo pescar e muitas coisas que ele fazia que é da tradição indígena, que eu ficava me perguntando rapaz, se nem muito saber da história indígena, mas eu dizia que meu pai é índio. Quando ele falava que ele ia num casuar com o irmão dele e minha tia, os dois irmãos dele no caso, o meu pai a irmã dele e o outro irmão, que era o meu pai o tio Manel e a Tia Maria, que eles iam pescas no rio, que minha vó pegava e botava a minha tia, por exemplo, no meio da cangaia de lado do casuar botava o meu tio Manel e no outro casuar botava meu pai, passa o dia todo pra poder trazer o que comer”. (JÚNIOR, 2018).*

A liderança Júnior Anacé, ao observar todas essas memórias contadas

pelo seu pai, ficava se perguntando: como é que a gente faz para se afirmar como indígena? Sua inquietude despertou o início ao “resgate” cultural. Sendo ele um dos principais condutores das atividades.

A equipe Pastoral do Migrante, Pastoral da Terra, ambas da Igreja Católica, apoiaram as famílias impactadas. Colaborando também com suas pesquisas e reuniões junto com o restante da comunidade. Valendo-se do direito à auto-identificação, exposto na Convenção nº 169 da OIT, os Anacé se afirmaram enquanto grupo diferenciado ao tempo em que se articularam com o movimento indígena (BRISSAC; NOBREGA, 2010, p. 2).

As reuniões na comunidade auxiliaram na concretização, as vivências transcritas em livro e cartilha, elaborados pelas famílias, apresentando danças, rituais e histórias dos ancestrais, que por muito tempo foram escondidas e negadas. A partir daí se inicia a luta política Anacé, e reconstrução cultural. O processo de afirmação identitária Anacé, teve como base a relação territorial e as vivências espirituais e específicos lugares de encantos, como descreve o Dr. Sérgio Brissac:

Suas condições de possibilidade [do processo de emergência étnica] permaneciam latentes na menção reiterada a uma “corrente dos encantados” que atravessa o território, nas referências simbólicas aos marcos físicos da área (a lagoa do Gereraú designada como Pai Lagamar, p. ex), nas reminiscências transmitidas pela tradição oral ao longo de seus processos de territorialização [...]. Tal movimento de resistência diante das desapropriações possibilitou que, no processo de luta, muitas famílias começassem a recontar algumas histórias que os pais e aos lhos havia contado, mas que, pelo medo, foram sendo enterradas no silêncio. Histórias de encantados, danças, rituais, curas, massacres, resistência. (BRISSAC; NOBREGA, 2010, p. 2-3).

Diante desse processo de reorganização, e conseqüentemente a todos os desfechos causados com a construção do complexo, as famílias que permaneceram na aldeia Matões, foram sujeitadas a uma nova ameaça, que

resultou numa segunda remoção. Com a proposição de ampliação do CIPP, e desta vez a aldeia Matões seria impactada e removida por completo.

Diante de toda organização, conduziu no posicionamento do Ministério Público Federal- MPF e Fundação Nacional do Índio-FUNAI, para o reconhecimento jurídico do povo Anacé. Em 28 de julho de 2003, iniciamos o processo gerado e entregue, solicitando a demarcação de nosso território, na 6ª Câmara de Coordenação Revisão do MPF e Procuradoria Geral da República- PGR, de nº 0.15.000.001257/2003-15. Dando a possibilidade de permanência na comunidade de Matões, terras requeridas pelo CIPP para ampliação.

Com a compreensão sobre o que passamos na primeira remoção, buscamos contribuições para o fortalecimento da luta, dialogando como o povo Tapeba, e posteriormente com o movimento indígena do Ceará. A partir desse momento, fortalecemos nossa identidade, iniciando os processos de regulamentação.

O autor Fredrik Barth evidencia o conceito de etnicidade relacionado com o significado organizacional dos grupos étnicos, sendo entendidos como grupo de identificação realizadas pelos próprios causadores que além de perpetuarem-se naturalmente, compartilha de valores culturais que fundamenta culturalmente:

A etnicidade, por sua vez, é uma forma de organização social baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta, que se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores. (BARTH, 1998, p. 196).

A identidade por sua vez, possui signos e símbolos criados pelo grupo que os caracteriza e representa, estando interligados ao território. Todas essas particularidades afetivas se fazem presentes em nosso território, mantendo a harmonia e organização mostrando “que existimos enquanto grupo”. Somos

acima de tudo uma reinterpretação da história étnica Anacé.

No dia 16 de fevereiro de 2007 realizou-se a Assembleia Estadual dos Povos Indígenas do Ceará, com representantes Anacé e Tapeba, solicitando o cadastramento das famílias Anacé junto a Fundação Nacional de Saúde – FUNASA. No mesmo ano se realizou os registros de trezentas e oitenta famílias, aproximadamente mil e duzentos e sessenta e cinco indígenas, divididos em quatro aldeias, Japuará, Santa Rosa, Matões e Bolso.

Esse momento impulsionou a comunidade a se mobilizar, com o propósito de permanecer na terra, surgindo aí o sentimento de aflição e insegurança nas famílias, já que ela estava ameaçada a uma segunda desterritorialização.

A organização política das comunidades Anacé ocorreu em paralelo com a instalação do Complexo Industrial e Portuário do Pecém – CIPP. Uma das lideranças aponta que antes da criação do CIPP, a população não precisava se organizar, pois eles viviam com tranquilidade. No entanto, como afirma uma das lideranças locais, “após mexerem com o formigueiro”, a população teve que se organizar para defender os seus direitos. (SANTANA *et al* 2010, p. 9).

Na época a comissão da terra constituída por lideranças Anacé, da aldeia de Bolso e Matões, encontrava-se a frente às problemáticas, os conflitos entre as reivindicações da comunidade para a demarcação das terras e o reconhecimento de seus valores tradicionais e o CIPP e seu processo de ampliação previsto para nossa região.

Destaca-se que o processo de “desenvolvimento” parte de um grande investimento econômico a qual fomos inseridos, passando por cima de valores e costumes. No entanto, a nossa união e identidade deram potencialidade para o enfrentamento em defesa dos nossos dos direitos de permanecer.

O Indígena e advogado Luiz Henrique Eloy Amado Terena (2015), no



texto: Terra Indígena e Legislação Indigenista no Brasil faz um apanhado histórico sobre as leis indigenistas, discutindo os direitos e as normas elaboradas pelos não índios, destinados aos indígenas. A organização política no Brasil no que diz respeito aos direitos para os povos indígenas, possui três importantes registros: Estatuto do Índio de 1973, a Constituição Federal de 1988 e a Convenção 169 da OIT.

Todas essas normativas constituem planos de abrangência incluindo as questões indígenas. O direito originário significa dizer que, se faz presente e é anterior a qualquer outro direito, tendo a posse de permanecer e usufruir do território tradicional, enfatizando que todas as peculiaridades eram existentes na área Anacé:

Segundo dicção do dispositivo constitucional, terra tradicional ocupada são as habitadas em caráter permanente; as utilizadas para suas atividades produtivas; as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar; e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. Nesta esteira, a terra indígena deve contemplar o espaço necessário para as habitações (moradias) da comunidade. Deve ainda, englobar os recursos naturais, como a mata onde se possa caçar e colher as plantas medicinais, os rios e lagos onde se possa pescar e onde as crianças possam desfrutar de momentos de lazer. O espaço deve ser o suficiente para as atividades culturais e para a convivência harmoniosa dos grupos familiares presentes e as futuras gerações. Este território deve abarcar também eventual montanha, rio, mata, gruta ou outro elemento qualquer considerado sagrado pela comunidade, dentre outros, o cemitério. (AMADO, 2015, p. 17).

Todas essas características citadas acima estão presente no Artigo 231 da Constituição Federal de 1998. O regulamento foi bem firme, em razão pelas quais tais direitos devem ser protegidos e praticados. De acordo com essas discições a TI Anacé deveriam ser demarcadas concernentes a Constituição, possibilitando nossa permanência Territorial.

O território Anacé é nossa sustentação identitária, que possibilita a organização e construções em relações afetivas e sentimentais no espaço físico e espiritual. Possuindo fortes laços com as matas, seres vivos ou encantos.

O território pode ter diferentes dimensões: funcional a simbólica, ambas importantes na construção da identidade de cada indivíduo. A detenção funcional engloba processos de dominação, de posse, de controle físico, de produção de algo, enquanto que a dimensão simbólica visa processos de apropriação, de múltiplas identidades e também de dominação e de posse. A dimensão simbólica considera ainda a visão do território como um símbolo, como um abrigo, um lar, um sentimento de segurança, uma ligação afetiva e sentimental do meio. Os territórios simbólicos caracterizam-se por serem espaços de referências para a construção de identidade. (OLIVEIRA, 2011, p. 7).

Nesses termos, a concepção de territorialidade vem de encontro, mesmo que, sendo abstrato, denota uma relação entre homem e lugar (SOUZA, 2019). Nossa relação com a terra é um fator determinante para ser considerado e reconhecido, nos dando autonomia e permanência sobre ela.

Todos esses fatores apresentados refletirão nas gerações futuras na comunidade Anacé de Matões, nos opomos a fazermos parte de uma “globalização”. Ainda é presente o sentimento de tristeza quando nos lembramos de todas as riquezas em nosso território, nossas matas e espiritualidade que foram modificadas, dificultando nossa permanência e vivências em nossas terras. “Passaram por cima de nós, uma destruição e até hoje não entendemos o porquê, os mais velhos ainda não entende o que aconteceu” (SOUZA, 2019, p. 40).

É notório o sentimento de perda e medo para adaptar-se a uma nova área, já que sabem onde encontrar erva dentro do território, sabem onde então enraizados. É nos idosos que encontramos a força da tradição e cultura, são nossas raízes. Neste caso específico, o sentimento de perda é maior ainda, pois não representa

somente o sentimento de prejuízo material, envolve também a perda ancestral. (SOUZA; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 44).

### **3 TERRITÓRIO E MOBILIZAÇÃO: A CHEGADA DAS INDÚSTRIAS NA ALDEIA INDÍGENA ANACÉ**

O processo de implantação e expansão do CIPP representa o crescimento e “desenvolvimento” do Governo Federal, estando em disputa com a mobilização Anacé, junto com os órgãos indigenistas. O complexo Industrial localiza-se no limite entre o município de Caucaia e São Gonçalo do Amarante, área metropolitana de Fortaleza, aproximadamente a 3km da aldeia Matões, provocando impactos, que envolvem diretamente a população tradicional residente e adjacente.

O segundo momento, por sua vez, iniciou-se através do Decreto nº 28.883, publicado no Diário Oficial do estado do Ceará, no dia 18 de setembro de 2007. Nele, declarou-se como sendo de utilidade pública uma área correspondente a 33.500 hectares de terra para ampliação do CIPP. Nesse contexto, as famílias Anacé, que permaneciam resistindo ao desenvolvimento industrial, seriam obrigadas a saírem de suas terras novamente.

Em 2008 teve o início um novo levantamento feito pelo o Idace<sup>65</sup> na comunidade de Matões, para a execução de novas desapropriações visando uma segunda remoção para a ampliação do CIPP. Isso fez com que nossas lideranças procurassem o MPF, e apresentassem a necessidade da regularização da TI Anacé. Com base nas demandas feitas pelo movimento indígena Anacé, o MPF realizou um parecer técnico nº 01/08, pela recomendação nº 59/08.

---

<sup>65</sup> Instituto de desenvolvimento agrário do Ceará.

Com base nas demandas formuladas pelas lideranças indígenas e do parecer técnico [...], instou que a Procuradoria do Governo do Estado do Ceará suspendesse as atividades visando a desapropriação de terrenos na área dos municípios de São Gonçalo do Amarante e Caucaia situada em polígono, até que se realizem os estudos de identificação e delimitação da terra indígena Anacé. (TÓFOLI, 2012, p. 12).

O parecer técnico para além de demonstrar a área impactada causada pela ampliação do CIPP demonstrou as alterações e destruição ambientais causadas pelo Complexo. Porém, as obras para a ampliação continuaram a acontecer no nosso Território, logo que ainda não estava demarcada. O mapa a seguir mostra as localidades afetadas.

Durante esse período, permanecemos unidos lutando pelo processo de demarcação do território Anacé. “Continuamos remando contra a maré”, para a permanência da comunidade de Matões, junto com o movimento indígena do Ceará, na realização de Assembleias e Seminários.

As mobilizações giraram em torno de ações junto ao Ministério Público Federal, Assembleia Legislativa do Estado do Ceará e FUNAI, reivindicando a criação de um GT (Grupo de Trabalho) para estudo de identificação e delimitação da terra indígena Anacé, a regularização passa a ser considerada pelos empresários como o principal entrave para a instalação da Refinaria e sua ampliação.

A própria modificação da agência política desses atores é sentida intimamente nos regimes do imaginário narrativo do grupo, na reprodução da história recente e antiga de emergência política e na revitalização e projeção de um novo senso de administração de um território. (SANTOS, 2013, p. 33).

No ano de 2009 a recomendação do MPF é atendida, para a realização de estudo preliminar correspondente a primeira etapa para a regularização fundiária Anacé. Com o parecer positivo desse GT, a FUNAI prossegue a realização de outro estudo, desta vez antropológico, que foi realizado em três

momentos durante o ano de 2010.

O laudo final não reconheceu o território de Matões como terra tradicional, apenas reconheceu que ali viviam famílias indígenas.

Com a apresentação da segunda remoção, com a proposta de ampliação do CIPP, que desta vez a aldeia Matões seria impactada e removida por completo. Diante de todo esse cenário, começamos a travar uma batalha contra o governo do Estado do Ceará, entendendo que nossos direitos estavam sendo violados mais uma vez.

Diante de todas as violações de direito que passamos, estando inserida nessa parte desses processos, quando criança acompanhei algumas visitas do GT às famílias na Aldeia, não negamos todo o sofrimento e modificações sofridas por conta do CIPP, levando isso a esse não “reconhecimento” da terra tradicional, que nos negou a demarcação de terra.

Lembro-me que a aldeia ficou em uma tristeza com a conclusão do laudo produzido, não nos dando a autorização do acesso do trabalho completo. Foi anulado o pedido de demarcação da TI Anacé de Matões, “uma batalha foi vencida, mas não a guerra toda”. Assim as possibilidades para a ampliação do complexo aumentaram, já que estava “livre” do processo de demarcação da área indígena.

A antropóloga Ana Lúcia Tófoli, acompanhante do GT de identificação e delimitação TI Anacé, descreve a disputa territorial entre o CIPP e as populações tradicionais. Dando ênfase no processo político e econômico envolvente ao território Anacé, como exposto:

A pressão política baseada em reeleição econômicos em cima da questão Anacé é incontestável. No período dos trabalhos de campo do GT de 2010, estavam ocorrendo o processo eleitoral para o Governo do Estado e Presidência, no caso, a recandidatura de Cid Gomes para Governo do Estado e a candidatura Dilma Rousseff para Presidência. A promessa de construção da refinaria do Pecém foi bastante evidenciada na

plataforma política da campanha para a reeleição do Governador Cid Gomes, obas essas, articuladas ao PAC, que por sua vez foi um dos pilares da campanha de Dilma. Após as eleições, em dezembro de 2010, o Presidente Lula veio a Fortaleza para visitar a refinaria e reafirmar o interesse do Governo Federal em levar adiante sua intenção, a revalia do estudo do GT estarem em andamento e de nem um posicionamento formal de ter sido apresentado pela FUNAI até aquele momento. (TÓFOLI, 2012, p. 16).

A construção da refinaria serviu também para potencializar a campanha política, sendo envolvente de estratégias e jogo político para a concretização do projeto. Em 2011 a Petrobras recebe a autorização para construção da refinaria, do presidente da FUNAI e comunicado pelo ofício 333\PRES, elaborado pela antropóloga coordenadora que produziu o trabalho sobre a TI Anacé.

As audiências públicas e reuniões junto com as lideranças Anacé continuaram a acontecer. Já que a TI Anacé não se configurava mais como terra tradicional nos termos da Constituição Federal. Assim, iniciaram-se novas reivindicações para a realocação das famílias Anacé para outra área, já que não restava outra opção a não ser aceitar a segunda remoção, essa seria a única opção de permanecer as famílias Anacé de Matões juntas.

A atuação do MPF foi crucial no processo de negociação do território. No dia 12 de setembro de 2007 ocorreu a primeira reunião com a proposta da construção da Reserva indígena para as famílias atingidas, como apresenta dr. Sérgio Brissac:

Reunião na Procuradoria da República no Ceará, realizada a partir de convite do MPF, com o procurador regional da República, Francisco Macêdo, o procurador-geral do estado do Ceará, Fernando Oliveira, liderança Anacé, representante da FUNAI e da Petrobras. Proposta dos Anacé de constituição de reserva indígena. Disponibilização para o MPF do Relatório Preliminar Parcial de Pesquisa, do GT de identificação e delimitação. (OLIVEIRA, 2015 *apud*

BRISSAC, 2015, p. 302).

Dáí em diante o processo jurídico para a construção da Reserva indígena Anacé teve início. A Presidente da FUNAI, Marta Amaral, assinou a portaria que deliberava o GT para a realização dos estudos para determinar a área que seria destinada à Reserva, no município de Caucaia, e o trabalho realizado teve acompanhamento das lideranças Anacé.

Em novembro de 2013 realizou-se um evento em Fortaleza para assinatura do termo de compromisso referente à construção da Reserva Indígena, com a presença das lideranças Anacé juntamente com a Presidente Dilma Rousseff, Governador Cid Gomes e representantes da Petrobrás, MPF e FUNAI. No discurso presencial, na solenidade de assinatura de termo, há uma referência ao longo caminho de negociação até concretização do acordo: a decisão de instalar a refinaria Premium II. (BRISSAC, 2015, p. 289)

Em 2014 tem início a concretização da construção da Reserva Indígena Taba dos Anacé. Todo o processo de desterritorialização, tristeza, e angústia se inicia novamente. Até então, a expectativa girava em torno das condições de vida e adaptação à nova vida na reserva, sem se saber se a nova terra seria boa para plantação de árvores que dão frutos como na antiga morada. Afinal, como saber se não se tem vivência com o novo ambiente de morada? A terra tradicional continua sendo, pelo menos por agora, aquela que vivemos a vida toda, pois para se adaptar ao novo lugar levará tempo até que se possa “replantar” e “refazer” as referências que acionam costumes e tradições.

#### **4 DESTERRITORIALIZAÇÃO, IMPACTOS E SIGNIFICADOS**

Diante do que foi apresentado anteriormente, é explícito as destruições causadas nas vidas das famílias nos dois processos de remoção. Os retrocessos culturais a partir da efetivação e ampliação do “desenvolvimento”

CIPP, deixou marcas irreparáveis para os indivíduos que foram arrancados de suas terras.

Assim, Matões continua sendo a nossa base de referência tradicional, que mantém as nossas relações simbólicas com a terra. Os saberes ancestrais são transmitidos através dos ensinamentos que permitem a formação cultural do povo Anacé. Como diz o nosso tronco velho Antônio Adelino “as matas que nos dão a ciências”, é essa ciência dos encantos que nos guia. Nossa ligação com a natureza em Matões foi transformando-se ao longo da construção das indústrias dificultando a conexão com os encantamentos.

A Reserva Indígena é vista como uma terra desconhecida, onde a sabedoria da nova moradia será adquirida com a intimidade com o lugar, é enfatizado pelos removidos que o espaço onde eles foram plantados é onde contém o conhecimento. Aos idosos que já tombaram/faleceram como minha avó não identificamos em qual espaço está encantada, pois nasceu e se criou em Matões, e seu falecimento ocorreu na Reserva Indígena Taba dos Anacé.

Nesse um ano e alguns meses passamos por processos espirituais, aprendendo novamente onde podemos ou não podemos pisar nesse chão, que para nós é novo. As mudanças que ocorreram espiritualmente atingem o povo culturalmente, as famílias que colaboraram com a pesquisa discorrem que sentem falta da liberdade que tinham, “minha liberdade de lá, da minha vida, é o que mais eu sinto” (Aristides, 2018).

Com o regresso do CIPP resistimos com muita luta, acompanhada de insegurança e choro por não sabermos o que seria do nosso futuro. A Reserva Indígena Taba dos Anacé foi conquistada com muito esforço e persistência do movimento indígena Anacé, as famílias não se referem a nova terra como uma troca de moradia, já que fomos quase obrigados a sair de lá, pois as terras seriam utilizadas pelas indústrias.



Alguns dos locais que ficaram em Matões precisaram ser destruídos, mesmo sem serem indenizados. Com o deslocamento das famílias para a Reserva as casas ficaram sem moradores, conseqüentemente iniciaram-se os roubos, como aconteceu na Baixa das Carnaúbas, na casa da dona Lucimar e seu Luiz, levaram todos os objetos de fácil acesso, telhas, pia e portas, entre outras coisas. Hoje só resta lembranças de um lugar que um dia trouxe muitas felicidades para seus filhos, netos e bisnetos.

A terra das famílias que residiam em Matões em sua maioria é de herança, algumas delas que existem lá estavam na oitava geração. Todos os entrevistados dizem que não existe dinheiro que pague toda a riqueza que existia lá, temos a terra como raiz nos sustenta e não é fácil desvincular. Existem famílias Anacé que ainda moram lá, e ficam se deslocando para a Reserva para não se desvincular do povo.

Os indígenas sentiam medo da mudança mesmo sabendo que estava próximo, ninguém nunca esteve preparado para mudar do território tradicional para dentro da Reserva indígena. As lideranças ficavam receosas, pensando como seria essa mudança para os troncos velhos de Matões se acostumarem. Como enfatiza a liderança Júnior: “Algumas pessoas sentiram muito? Sim sentiram! Mas tem pessoas que ficaram muito feliz, que diz que vive no céu comparado a Matões, mas os idosos falam que mais antes ir morar lá, que choram com saudade”. Sentimos muito por deixarmos aquele pedaço de chão, principalmente as plantas, árvores e os frutos.

Nas conversas produzidas se percebe o sentimento das famílias por terem “abandonado” Matões, em razão da distância de não poderem estar presente cuidando como antes, plantando, colhendo suas frutas e mantendo limpo seus terrenos.

A convivência entre o povo em Matões era de muita alegria, as reuniões eram feitas nos quintais dos indígenas, as noites culturais tinha forró e comida

típica compartilhada pelos indígenas. Para os Anacé as três danças existentes que possuem atribuições significativa para cultura e costumes, 1. Dança do São Gonçalo que vem passando pelas gerações, 2. Toré que é dança constituída pela espiritualidade com a natureza, 3. Cocô Anacé, realizada pelos moradores e indígenas que moravam na beira da praia, contendo nossas músicas representativas.

Na mudança para a reserva as práticas também foram impactadas, é dificultoso a realização de encontros e festividades, como os moradores dizem: aqui não é como em Matões. Com a nossa organização estamos aos poucos tentando nos fortalecer uns com os outros na cultura.

A auto sustentabilidade nesse primeiro momento de adaptação tornou-se difícil, a nova terra possui outro clima, morávamos próximo a praia onde corria mais vento. O recente espaço é um ambiente de serra e sertão. Mas ainda assim, identifiquei no olhar dos entrevistados a esperança e felicidade de estar nesse novo ambiente com os parentes, deixando explícito que estão se esforçando para tornar o espaço agradável para o povo.

A antiga aldeia Matões se encaminha para ser integrada por inteiro para a utilização da Siderúrgica, como ocorreu antigamente nas outras localidades, deixando pouco espaço para as propriedades até serem usadas. A localidade ainda se encontra com alguns residentes indígenas e não indígenas, imprensados pelas empresas.

Todo o processo de mudança para a Reserva foi muito dolorido para as famílias, todos os entrevistados ressaltaram a importância de Matões em suas vidas, um lugar que viveram, criaram seus filhos, mas que tiveram que seguir para outra localidade. A desterritorialização é considerada como um prejuízo grande, não apenas ao espaço físico, mas todos os sentimentos vividos em Matões.

Mesmo com as perdas decorrentes da transferência para a Reserva, os

entrevistados falam positivamente que estamos juntos, e temos a capacidade de transformar a Reserva em território tradicional tendo como base a união. “Porque aqui tá todo mudo junto”. (Antônio Adelino, 2018).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou seguir o caminho da realidade de quem viveu, e hoje, pesquisa. As ideias desenvolvidas promovem além de uma reflexão própria do povo Anacé, a denúncia das violações cometidas contra o povo Anacé.

Nesse modo, os pensamentos apresentados foram construídos através do olhar dos próprios moradores da Reserva Indígena Taba dos Anacé- Matões, que, instigados pela pesquisadora, descreveram com propriedade o processo de desapropriação e para além disso, as vivências que tínhamos antes da chegada do CIPP.

Os impactos sofridos pelo povo Anacé com a instalação do porto e ampliação das indústrias no território, levando à desterritorialização foram responsáveis por um período de constantes embates, mudanças, tensionamento que, promoveu uma das maiores, senão a maior, violência simbólica para a dimensão cultural desse povo.

É evidente na fala dos indígenas as significativas perdas das crenças religiosas, roças e lugares de encanto que foram completamente destruídos pela referida ação. O sentimento de revolta e a tristeza por terem sido removidos do lugar em que residiam, enfatizaram as marcas indelévels.

Assim, a possibilidade de desenvolver a minha visão reflexiva sobre os muitos aspectos que atravessaram a comunidade Reserva indígena Anacé, proporcionou-me uma escrita de descobertas, levando-me a compreender como a comunidade está se refazendo espiritualmente na nova terra, se

reconstituindo no que parecia destruído.

## REFERÊNCIAS

AIRES, Max Maranhão Piorsky; ARAÚJO, Isadora Lídia Gonçalves. **Os Anacés e a Refinaria Premium II: mobilizações étnicas e grandes projetos de desenvolvimento.** Fortaleza, 2010 (mimeo).

AMADO, Luiz Henrique Eloy. Terra indígena e legislação indigenista no Brasil. **Cadernos de estudos culturais**, Campo Grande, v. 1, n. 13, jan./jul. 2015.

BARTH, Frederik. **Grupos étnicos e suas fronteiras.** São Paulo: UNESP, 1998.

BRISSAC, Sérgio Góes Telles; NÓBREGA, Luciana Nogueira. Benzedeiros Anacé: a Relevância dos Ritos de Cura na Emergência Étnica de um Povo Indígena do Ceará. **Anais da 27ª Reunião Brasileira de Antropologia.** Belém, 2010.

BRISSAC, Sérgio. Os embates da questão anacé: A atuação de antropologia na efetivação de antropólogos na efetivação de direitos territoriais indígenas no ceará. In: PACHECO, João de Oliveira; MOURA, Fabio; SILVA, Alexandra Barbosa. **Laudos antropológicos em perspectivas.** Universidade de Brasília: ABA, p. 281-306, 2015.

SOUZA, Ângela Maria Morais de; NOGUEIRA, José Cleber da Silva; NOGUEIRA, Lucilane Paulino. **A “desterritorialização” da nação Anacé de Matões sob o olhar dos mais velhos.** Monografia. Programa de Apoio à Formação Superior de professores indígenas – PROLIND. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2016.

OLIVEIRA, Ana Maria Cortez Vaz dos Santos. **Processos de Desterritorialização e Filiação ao lugar: O caso da Aldeia da Luz.** Coimbra: Universidade de Coimbra, 2011.

SANTANA, Iara Vanessa Fraga de *et al.* A Luta Anacé frente aos “imPACTos” industriais. In: **Anais da I Conferência Nacional de Políticas Públicas contra a Pobreza e a Desigualdade.** Natal: CCHLA/UFRN, 2010.

SANTOS, Potyguara Alencar. Exumando corpos de índios: A emergência Anacé e os novos dramas étnicos e desenvolvimentistas no Nordeste. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 214-252, jan./jun. 2013.

SOUZA, Rute Morais. **Tabas, roças e lugares de encanto: construção e reconstrução Anacé em Matões Caucaia Ceará**. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cachoeira, 2019.

TÓFOLI, Ana Lúcia Farah de. Disputas Territoriais entre o Complexo Industrial e Portuário do Pécem e as populações tradicionais. **Anais da 28ª Reunião Brasileira de Antropologia**. São Paulo. 2012.

## POSFÁCIO

Pensar en la formación del individuo implica que este está inmerso en un contexto social, cultural y económico, lo cual interfiere de forma directa y/o indirecta en su proceso formativo. En este sentido, pensar en la formación requiere un cierto dominio en el campo científico de las ciencias de la educación y que traspasa, por lo tanto, la adquisición de conocimientos específicos de una determinada asignatura. Es decir, la conexión entre los estudios para la formación de profesores y aquellos que son propios de la pedagogía deberá ser estrecha.

Este libro titulado “*Processos formativos e produção do conhecimento na Graduação*” surgió de la necesidad que cada autor, y especialmente los organizadores, observan en el ámbito de la pedagogía, y con él, como si fuera una especie de brújula, orientar a los lectores, para que estos encuentren caminos científicos menos tortuosos para el desarrollo de las disciplinas que componen el amplio campo de las ciencias de la educación. Pretendemos, por lo tanto, dejar una pequeña contribución respecto la referida temática en España y Brasil con el objetivo de ayudarles en la búsqueda de estos caminos.

Vale resaltar que este camino tuvo un largo recorrido, en España, desde el primer tercio del siglo XX para maestros y profesionales de la pedagogía. Fueron numerosas las iniciativas que supusieron una verdadera renovación pedagógica con impacto directo en los programas de formación docente de los entonces maestros normalistas. Este hecho, adentró al siglo XXI en una proyección que tendría como consecuencia, desde el punto de vista de Hernández Díaz, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (Hernández Díaz, 2010)<sup>66</sup>. Teniendo en cuenta que si consideramos

---

<sup>66</sup> Hernández Díaz, J.M. (2010). Cien Años de Pedagogía en España. JM Edición profesional. Valladolid. Castilla Ediciones.

las discusiones que en esta obra fueron propuestas, quizá este espacio merezca ser pensado como iberoamericano.

Relacionado específicamente con la formación de maestros, en el caso de España, fue en el inicio de la década de 90, cuando se ha podido percibir una estrecha conexión entre los estudios para la formación de profesores y los propios de la pedagogía, dado que hubo una fusión de los estudios pedagógicos y los de formación de maestros, perdurando, de acuerdo con el autor Leoncio Vega Gil, un cierto enfoque enciclopedista de la función docente, lo que según el referido autor, ha mejorado algo en el marco de las investigaciones aunque siguen siendo estudios sin tradición y prácticas investigadoras, totalmente ausentes en los años 80, y uno de los motivos de la “crisis de las Normales”, que fue cuando estuvo vigente la reforma que se plasmaría en la Orden de 13 de junio de 1977, inundada de “culturalismo y teorismo, combinados con algunos elementos curriculares de fundamentación psicopedagógica, sin perspectiva profesional y sin conexión con los estudios pedagógicos de las universidades” (Vega Gil, 2010, p.129)<sup>67</sup>.

Vega Gil (2010)<sup>68</sup> comenta siempre la ausencia permanente de una conexión entre la formación de maestro y las ciencias de la educación. Hoy por hoy sigue siendo como “echar pulsos” entre el campo académico, con las perspectivas de los docentes que imparten la formación de maestros, sin considerar que la unión de estos solo ayudaría a mejorar el nivel académico, y en consecuencia, la puesta en marcha de programas de apoyo a los profesores titulares de las escuelas que podrán ser incorporados como titulares de la universidad, en caso de que sea concretada la promesa de una

---

<sup>67</sup> Vega Gil, L. La formación de profesores, elemento transversal en los estudios de Ciencias de la Educación. In: Hernández Díaz, J.M. (2010). Cien Años de Pedagogía en España. JM Edición profesional. Valladolid. Castilla Ediciones.

<sup>68</sup> Idem la nota anterior.

reforma universitaria.

Actualmente, en España, en ese período de la pandemia de la Covid-19, en diferentes comunidades, regiones, se ha intentado implementar en las políticas públicas autonómicas una serie de reformas. Podemos decir que es una manera de contrarrestar los efectos a nivel social de esa pandemia, y sobre todo en los contextos educativos formales, por la escasez de medios técnicos, pero también, y sobre todo, por una carencia y la necesidad evidente que se ha puesto en manifiesto en la formación del profesorado, pues ha quedado más evidenciada la realidad de una gran cantidad de docentes que no tenían las competencias necesarias para el desarrollo de su docencia en entornos virtuales, informatizados, y por ello no se ha podido llevar a cabo, a priori, los procesos formativos necesarios. Los últimos casi dos años han sido parte de un periodo formativo que se muestra de alguna manera aséptico de todo que la educación supone en mayúsculas, desde el punto de vista en la creación de competencia y el surgimiento de valores humanistas en las personas. Dicho de otro modo, lo que suponía una situación de partida interesante para implementación de estrategias educativas de gran calado innovador a quedado resultado en un cumulo de practicas docentes carentes de sustantividad pedagógica y didáctica.

Nuestros profesores, sean de Brasil o de España, o de cualquier parte del mundo, han de preguntarse: ¿la pandemia y los procesos educativos han permitido generar competencias y valores en las personas, de solidaridad y ayuda mutua o dentro de proceso cooperativo o por el contrario no? Esperamos en este caso que la respuesta sea afirmativa.

Hemos acompañado en España, en ese último lustro, algunas publicaciones en internet en las que se ha podido observar que hay una preocupación por parte de los estudiantes egresados, ellos se preguntan por ejemplo ¿qué hay que hacer, o qué tengo que hacer, para investigar y/o



acceder a un doctorado?

Es sorprendente percibir la falta de informaciones de los estudiantes, lo que contribuye para dificultar aún más la formación de investigadores e incide directamente que se siga produciendo una “gran brecha” entre las recetas metodológicas de los docentes encargados de la formación de maestros y las materias y contenidos de los grados en la universidad. El escenario podría ser otro, pues hacerse investigador se trata de un recorrido que no es difícil, pero si carente de orientación para que aquellos que deseen no morir en el intento.

Un fallo, si así podemos decirlo, que todavía se sigue produciendo año tras año, al menos en España, es considerar que el primer paso que dar cuando estás acabando un grado, o bien cuando ya lo has terminado. La costumbre es considerar que sólo cuando se ingrese en un máster (con carácter de investigación) se va a aprender lo más básico relacionado con el mundo de la investigación (referenciar, buscar bibliografía, leer más a fondo artículos científicos, conocer en profundidad los temas que te interesan, etcétera). ¿Tardar tanto no puede dar lugar a una perdida de tiempo? Al final tenemos 4 o 5 años en el grado condicionados a la lectura de un TFG, este proceso resultará más como un juego, por así decir, ya que las competencias básicas de investigación solo se van a alcanzar de manera realista tras concluir los estudios de máster. Los estudios de grado en pedagogías, así como los de maestro y educación social, aunque ofrecen materias curriculares de cariz investigador estas no alcanzar su cometido en forma plena.

Vivimos en un momento histórico en el cual lo avance de la ciencia y la tecnología han traído cambios incalculables a humanidad, lo que ha impactado el campo de la Educación y de las demás áreas del conocimiento. Para determinados cambios, la figura del profesor(a) es muy importante la mejora del más destacado de los oficios y en consecuencia contribuir a que sea aplicado y mejorado en las escuelas que desen “hacer brillar un poco de

sol” (Freinet, Consejos a los maestros jóvenes, 1976 apud Valério, 2017)<sup>69</sup>.

Tales cambios, sumados a la diversidad de las relaciones establecidas en la cotidianidad escolar, hacen que el convertirse en docente sea un desafío. En ese escenario, la profesión profesor, su formación y su saber ha sido objeto de estudios e investigaciones, en coherencia con la preocupación con las diversas atribuciones indicadas a los profesores en su práctica.

Son los profesores quienes pueden despertar en sus alumnos los buenos y malos deseos. Hay quien defiende que sólo en el período formativo del máster donde podría ocurrir, pero esto puede pasar incluso en la escuela primaria, época de mayores ilusiones, tanto es así que esa es la estrategia de la iglesia para incorporar a los niños en la catequesis, sin embargo, aún hoy se considera que un gran retroceso que hubo fue el comenzar los estudios de maestro a los 12 años de edad, durante un régimen social organizado por militares, como una forma de compensar los años que las Escuelas Normales llevaban cerradas.

Tampoco es nuestra intención volver a esta discusión que en apenas un lustro (1940 – 1945) fue resuelta. Lo que consideramos importante es que incluso las escuelas estén expoliadas a que sus maestros puedan aprovechar cada vez mejor el período de enseñanza para además de “retirar la tarima”, hacer de sus clases las mejores con la máxima eficiencia. (Valério, 2017)<sup>70</sup>. Y además vale recordar que los niños, desde muy pequeños, necesitan comprender la relación de ellos con el medio social en que están inmersos, principalmente en lo que se refiere a las relaciones de ellos con los demás niños de la misma edad, así como la importancia de la familia que es considerada como primero núcleo de acceso a las interacciones sociales de la

---

<sup>69</sup> VALÉRIO, R. M. (2017). A pedagogia de Freire e Freinet e a prática dos Direitos Humanos. Uma contribuição para as comunidades indígenas e quilombolas da cidade de Aquiraz-Brasil. Colección Vitor. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.

<sup>70</sup> Idem la nota anterior.

sociedad, donde los aspectos culturales se dan continuidad de acuerdo con la cultura vivenciada en su país de origen. Paro nos aclara que la relación entre educación y cultura es comprendida así: “[...] la educación consiste en la apropiación de la cultura. Ésta entendida también de forma amplia, envuelve conocimientos, informaciones, valores, creencias, ciencia, arte, tecnología, filosofía, derecho, costumbres, todo con el fin de que el hombre produzca una transcendencia en su naturaleza”. (Traducción libre de Paro, 2010, p.23)<sup>71</sup>.

Muy pronto podría pasar por ejemplo: 1) Que conozcas a una profesora o profesor fantástico; 2) Que seas atraído por una línea de investigación en la que tengas interés y contactando de este modo con el profesor o la profesora para conocer sobre como iniciar la vida como investigador; O que en el grado o una vez ingreses en el máster: 1) Que no encuentres ningún profesor ni línea de investigación que te interese, pero sigas interesado en hacer un doctorado y contactes con otros profesores de otras universidades y/o departamentos para que te informen sobre las posibilidades de hacer un doctorado con ellos; o 2) Que aún en el grado te des cuenta que la investigación no te gusta y decidas pasarte al campo profesional de tu carrera (más vale arrepentirse aquí, que pasado un año en el máster o cuatro años después al acabar el doctorado); o por último 3) Que una vez concluidos los estudios de máster y obtenida la titulación muestres interés por la docencia universitaria y te atraiga la posibilidad de desarrollarte profesionalmente como profesor asociado en la universidad sin poseer el título de doctor. Dicha situación no es rara en el panorama universitario español donde con frecuencia es posible acceder a plazas de profesorado universitario bajo la modalidad profesional de “profesor asociado de universidad”, este requisito

---

<sup>71</sup> Paro, V. (2010). Exercício do poder: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez.

será la existencia de una vinculación por parte de este profesor a un campo de desarrollo profesional concreto estrechamente relacionado con el contenido de las materias curriculares que imparte en la universidad.

Siendo algo más sencillo hablar con los profesores de manera directa en España, sin duda, una gran ventaja si lo comparamos con Brasil, donde el elitismo todavía aún predomina en el comportamiento de los doctores, resulta sorprendente que los estudiantes de grado en su mayoría, por inmadurez o con un sentimiento de inseguridad, diferente de allí, tema en acercarse a los despachos de los profesores a quienes les llama atención por su forma de trabajar, su temática, su cercanía...hasta mismo para preguntarles si tienen una línea de investigación abierta, cómo investigan, si aceptan colaboración en este momento, cuál es su temática actual... y todo cuanto se considere oportuno.

Seguramente algunos no puedan o quieran aceptarte en tal momento, o puede pasar incluso que no conozcas ningún profesor o que no llame atención ninguno, en su caso la facilidad de internet ayuda mucho, se puede buscar artículos de investigación relacionados con la temática de investigación y a través de un correo a sus autores preguntarles este tipo de asunto. Algunos posiblemente no contesten, pero si no lo intentas... que por seguro no lo conseguirá.

Con el actual modelo practicado en España, una vez se accede al doctorado (previa pre-admisión, entrega de tu proyecto de tesis, matrícula, pagos, pedir becas...), pasará a formarte en investigación durante 3 o 4 años, a la vez que vas desarrollando ese proyecto de tesis sobre una pregunta muy concreta del área específica que haya elegido. La garantía que tenemos es que al menos en el primer año de doctorado, seguirás igual que en el perdido que en el máster: con mucho que leer, palabras que no entiendes, y descubriendo que el director de tesis no hace tanto caso como debería. Y por supuesto, así

habría sido si hubiera iniciado investigar bien antes, es decir, meterás la pata, la liarás, por supuesto no será fácil, seguro que tendrán momentos de llorar, de frustraciones en muchas ocasiones...igual que si estuviera en el grado, pero seguro que merecerá la pena.

Se defiende por aquí que es durante los años de doctorado, cuando se aprende a gestionar referencias bibliográficas, a citar, escribir artículos científicos, hablar en público en congresos, postular a becas (¿y quién depende de una para la carrera? Imprescindible aprender pronto, ¿no?), redactar proyectos de investigación... y muchas otras habilidades y competencias que son indispensables para cualquier investigador y creemos que cuanto antes se aprenda mejor.

Tratando específicamente la formación inicial de profesores, en Brasil, podemos decir el debate sobre este tema siempre estuvo marcado por los discursos de una educación de calidad, para además de muchos paradigmas emergentes, lo que se ha percibido en muchas discusiones acerca del mismo es que la teoría es diferente de la práctica, unas palabras que se hacen eco muchas veces en las escuelas, sea por parte de los alumnos o maestros.

Es importante comentar que hace más de diez años, varios programas y leyes serían implementadas, lo que ha causado tensiones en este proceso en las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) y para suplir la falta de profesores con formación, las cuales integran el Plan de Desarrollo de Educación, creado en 2007. De estas, destacamos el Programa Institucional de Beca de Iniciación a Docencia (PIBID), instituido por el Decreto Ley nº 7.219/2010, en el cual se inserta en los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IFs), por medio de la Ley nº 11.892/2008, que pasan a ofertar el mínimo de 20% de sus cupos para los cursos de Licenciatura, programa que ha enriquecido la discusión sobre la formación de profesores, saberes y desarrollo profesional.

Se suma a estos elementos, en Brasil, la expresiva dimensión del PIBID, como política pública vinculada a la formación de profesores que se inicia en 2009, con 3088 becarios (licenciandos, profesores supervisores, profesores de las IES) y alcanza, en 2014, más de 90 mil becarios.

Aunque no se trata de una temática relativamente “nueva” para la educación en Brasil, que todavía lleve doce años o más, y que aún tiene muchas cuestiones que demandan investigaciones sobre el Programa Nacional de Formación de Profesores (Parfor)<sup>72</sup>, como el tema del currículo, el papel de las prácticas académicas supervisadas, así como la traducción de la formación en las prácticas pedagógicas en el interior del aula, entre otras.

Como podemos verificar en los textos escritos, muchos cambios orientaron la trayectoria de formación de los profesores en el escenario brasileño por medio de haber sido profundizado en las políticas implementadas como la LDB n° 9.394/96, las várias Diretrizes, los pareceres y los diversos Programas, entre otros documentos que apuntan a los procesos formativos de los profesores como precedentes para mejorar la calidad de la Educación Básica, nivel que equivale a la Primaria de España.

Mas tarde, el Decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007, ha establecido sobre la implantación del Plan de Metas Compromiso Todos por la Educación. Las directrices de este Decreto fueron la base de la implementación de la Política Nacional de Formación de Profesionales del

---

<sup>72</sup> Política Nacional de Formación de Profesionales del Magisterio de la Educación Primaria, creada por el Decreto n° 6.755, de 29 de enero de 2009, que en su art. 1° establece: “Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica”.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria n° 883, de 16 de setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Brasília/DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port883.pdf>. Acceso en 17 oct 2021.

Magistério de la Educación Primaria, a que nos referimos antes, desechando la actuación de la CAPES (Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior) cuyo objetivo es “asegurar” la existencia de personal especializado en calidad y cantidad bastantes a atender las necesidades de los emprendimientos públicos y privados, con vista al desarrollo y perfeccionamiento del país, para fomento a programas de formación inicial y continuada con el deber de elaborar, evaluar, acompañar y coordinar las actividades relativas a la enseñanza superior que también pasó a inducir y fomentar la formación inicial y continua de profesores de la educación primaria.

La propuesta consistió en “organizar en regime de colaboración entre Unión, Estados, Distrito Federal y los Municipios, la formación inicial y continuada de los profesionales del magisterio para las redes públicas de educación primaria” (traducción libre del art. 1º - BRASIL (2009)); Apoyar “la oferta y la expansión de cursos de formación inicial y continua a profesionales del magisterio por las instituciones públicas de Educación Superior”. Y aún tuvo la pretensión de igualar nacionalmente las “oportunidades de formación inicial y continuada de los profesionales del magisterio” (traducción libre del art. 3º, incisos II e III - BRASIL (2009)).

Es importante destacar que fue una innovación de tal política, la orientación para la creación de Foros Estadales Permanentes de Apoyo a Formación Docente, con representantes de varias instituciones, con el intuito de articular planes estratégicos a ser formulados en coparticipación asociado con Capes, a partir de diagnósticos, así como acompañarlos y evaluarlos.

En Brasil también las configuraciones que el trabajo docente ha tenido y sigue teniendo que asumir en la actualidad, por la pandemia del COVID-19, en los cursos de grado especialmente, pero no solo en estos, han promovido tensos e intensos debates relacionados con los cambios necesarios, entre

otros factores, la enseñanza presencial que hay que reinventar y las prácticas docentes que se constituye en el desafío de una praxis emancipadora mediada por lenguajes y tecnologías. Como parte del desafío actual, existe la necesidad del desplazar el foco en la enseñanza presencial al no presencial, sin perder el compromiso con el aprendizaje, adecuación entre soportes tecnológicos, expresividad en los medios de comunicación y contenido. Sin embargo, hay comprender que no estamos llevando a cavo un proceso de EAD (Educación a Distancia)<sup>73</sup>, pero sí actividades curriculares y o asignaturas no presenciales.

Las dimensiones pedagógicas relacionadas con los desafíos de la tecnología, que hoy es impuesta a todos, en cualquier parte del mundo, en base al contexto actual y considerando el espacio en que pasan las relaciones de enseñanza y aprendizaje, y generadores de un entramado de declaraciones sobre este nuevo modo de hacer enseñanza, creado una verdadera red de la cual surge la comunicación y saber, marcas y referencias de implementaciones tecnológicas, que van a exigir que alumnos y profesores se reinventen. Es necesario comprender y conocer los medios tecnológicos, y a la vez asegurar nuestra condición de protagonistas, activos, y no apenas consumidores de esta tecnología y reproductores de sus informaciones. Recordando que de acuerdo con Freire (2003, p.22)<sup>74</sup>, “enseñar no es transmitir conocimiento, pero crear las posibilidades para su construcción” (Traducción libre), no es una simple transposición de contenidos y métodos presenciales para medios digitales o de acceso remoto que van a configurar lo que ya se nombra “nuevo

---

<sup>73</sup> Según el Decreto 5.622 (BRASIL, 2005), EAD: [...]es la modalidad educacional en la cual la medición didático-pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje ocurre con la utilización de medios y tecnologías de información y comunicación, con estudiantes y profesores desarrollando actividades educativas en lugares o tiempos diversos. (Traducción libre)

BRASIL, Ministério da Educação, (2005). Decreto N°. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regualmenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Brasília, MEC/SEF.

<sup>74</sup> FREIRE, Paulo. (2003). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra.



normal”.

En realidad, la formación de profesores en Brasil viene, en su cronología, puesta a debates bastantes exhaustivos, sin embargo, hoy en día estos debates lamentablemente se están distanciando cada vez más de las universidades públicas.

Como podemos percibir que se trata de un tema que a ambos lados del Atlántico los objetivos se unen siendo, por lo tanto, cada vez más, muy importante que ambos contribuyan a consolidar y a crear redes de cooperación personal y científica en el campo de la Ciencia de la Educación, y muy en particular desde la Historia de la Educación. La realidad global en la que las sociedades se encuentran inmersas exige el un trabajo cooperativo y trasnacional compartido en la búsqueda de estrategias pedagógicas comunes a problemáticas compartidas, salvando las diferencias culturales y poniendo en valor la diversidad de saberes existentes.

No existe ninguna duda sobre la necesidad fundamental de nuevas investigaciones que puedan corroborar las ya realizadas, además de favorecer o enriquecer nuevas comprensiones de como han de ser práctica pedagógica a través de la formación del Programa Nacional de Formación de Profesores.

José María Hernández Díaz  
Universidad de Salamanca

Racquel Valério Martins  
Univervidade Portucalalense

Pedro María Seguro Romero  
Universidad de Salamanca

## **SOBRE OS ORGANIZADORES**

### **Alexandre Martins Joca**

Professor adjunto da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG (Campus de Cajazeiras), atuando na área de arte-educação, relações étnicorraciais e diversidades. Graduado em Letras (2000) e em Pedagogia (2016); Mestre (2008) e Doutor em Educação Brasileira (2013) pela UFC. É professor colaborador do Programa de Pós-graduação PROFLETRAS (UFCG - Campus de Cajazeiras, nas disciplinas: Linguagem, práticas sociais e ensino; Ensino e texto).



Foi Consultor Especialista do Ministério da Educação (MEC/SECAD/CGDH) em Gênero e Diversidade Sexual. Atua principalmente nos seguintes temas: Direitos Humanos, Gênero e diversidade sexual, juventudes, questões étnico-raciais, arte e educação, educação sexual escolarizada e pesquisa educacional. É presidente da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINGPG), realizadora dos Fóruns Internacionais de Pedagogia - FIPED. Em 2014, teve a tese de sua autoria "Levados por Anjos: modos de vida, educação e sexualidades juvenis" premiada com Menção Honrosa pelo "Prêmio Capes de Tese 2014".

*E-mail* para contato: [alexmartinajoca@yahoo.com.br](mailto:alexmartinajoca@yahoo.com.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1522820813285364>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4197-420X>

### **Daniel Valério Martins**

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (2001), Especialista em Metodologia da História pela Universidade Estadual do Ceará (2003), Mestre em Antropologia de Ibero-América (2012) e Mestre em Cooperação Internacional para o Desenvolvimento pelas Universidades de Salamanca, Valladolid, León e Burgos (2014), Doutor em Estudos Latino-Americanos pela Universidade de Salamanca com Prêmio



Extraordinário de Doutorado, Doutor em Educação pela Universidade de Burgos com Prêmio Extraordinário de Doutorado e Pós-Doutor em História

Indígena pelo Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina - IHGSC. Atualmente é professor do Mestrado em Educação e Territorialidade da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Professor do Mestrado em Antropologia de Ibero-América da Universidade de Salamanca-ES e Presidente do Grupo Salamanca de Investigación en Antropología Indigenista y Educación Intercultural - GSIAIEI.

*E-mail* para contato: [jfadelino@hotmail.com](mailto:jfadelino@hotmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5153427373291259>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0777-9750>

### **Elzanir dos Santos**

Graduada em Pedagogia, com Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Realizou Estágio Doutoral/Sanduíche na Universidade de Lisboa/Instituto de Educação-PT. Pós-Doutora pelo PPGeduc/UNEB. Atualmente, é Professora Associada do Departamento de Metodologias da Educação/Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

É vice-líder do grupo Currículo, Formação de Professores e Pesquisa (Auto) Biográfica. Desenvolve pesquisas no campo de Formação de Professores, com ênfase em Pesquisa (Auto) Biográfica, atuando principalmente nas seguintes áreas: Didática, Avaliação da Aprendizagem e Estágio Supervisionado. É membro da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia e da Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino.

*E-mail* para contato: [elzaniridentidade@hotmail.com](mailto:elzaniridentidade@hotmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6308741288364583>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9026-7953>





EDIÇÕES  
AINPGP

ISBN: 978-65-87527-09-3

**TOD**



9 786587 527093