

COLEÇÃO  
**CADERNOS DA AINPGP**

**EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E POLÍTICA**

**XIII FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA**

**CONFERÊNCIAS & PALESTRAS  
DO XIII FIPED**



Organizadores

Alexandre Martins Joca  
Marcelo Vieira Pustilnik  
Romário Cícero da Silva Abreu

 **EDIÇÕES  
AINPGP**

ISBN: 978-65-87527-28-4

**CD**



9 786587 527284

## **INSTITUIÇÃO**

Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia – AINPGP

## **DIRETORIA**

Prof. Dr. Alexandre Martins Joca (Presidente)  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Elzanir dos Santos (Vice-Presidente)  
Prof. Me. Willyan Ramon de Souza Pacheco (Secretária)  
Prof<sup>a</sup> Anna Catarine Amaral (Suplente de Secretário)  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Francicleide Cesário de Oliveira (Tesoureira)  
Prof<sup>a</sup> Alzira Bruceleide Alves Dias (Suplente de Tesoureira)

## **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. Alexandre Martins Joca (UFMG)  
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<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elzanir dos Santos (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/FAPERJ)  
Prof. Dr. Glaydson Francisco Barros de Oliveira (UFERSA)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kássia Mota de Sousa (UFMG)  
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 (UFMG)  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra (UERN)  
Prof. Me. Luís Filipe Rodrigues (Universidade de Santiago/Cabo Verde)  
Prof. Dr. Luís Tomás Domingos (Moçambique/UNILAB/Brasil)  
Prof. Dr. Marcelo Vieira Pustilnik (UFES)  
Prof<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)

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

Organizadores  
Alexandre Martins Joca  
Marcelo Vieira Pustilnik  
Romário Cícero da Silva Abreu

**EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E POLÍTICA**

XIII FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA



**CONFERÊNCIAS & PALESTRAS  
DO XIII FIPED**



**EDIÇÕES  
AINPGP**

CAJAZEIRAS/2023

**Projeto Gráfico e Capa**  
Carlos Alberto A. Dantas

**Transcrições**  
Romário Cícero da Silva Abreu



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
Bibliotecária: Francismeiry Gomes de Oliveira – CRB 15/869

---

E24 Educação, ciência e política: conferências e palestras do XIII FIPED / Organizadores: Alexandre Martins Joca, Marcelo Vieira Pustilnik, Romário Cícero da Silva Abreu. Cajazeiras/PB: AINPGP, 2023. (Coleção Cadernos AINPGP; 4)

Vários autores

ISBN: 978-65-87527-28-4

<https://doi.org/10.57242/Caderno004>

1. Ensino. 2. Produção científica. 3. Formação docente/discente. 4. Pesquisa. I. Joca, Alexandre Martins. II. Pustilnik, Marcelo Vieira. III. Abreu, Romário Cícero da Silva. IV. Título.

CDD 378

---

# CADERNOS DA AINPGP



A Coleção “*Cadernos da AINPGP*” é uma iniciativa da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação - AINPGP. Associação voltada ao desenvolvimento articulado entre ensino, pesquisa e extensão na Graduação e em Pedagogia/Educação e áreas afins, através de uma rede de IES nacionais e estrangeiras.

Os “Cadernos” têm como objetivo promover o intercâmbio entre discentes/docentes pesquisadore(a)s e outros parceiros da Pedagogia/Educação e áreas afins, sob forma de publicação, no intuito de informar, socializar e democratizar o conhecimento acadêmico produzido por docentes e/ou discentes na graduação e/ou pós-graduação, de IES brasileiras e/ou estrangeiras.

Por constituir-se como mais uma ação de efetivação do caráter de “rede” da AINPGP, reúne a produção científica ou reflexões educacionais de docentes e/ou discentes de diferentes instituições e/ou regiões do país, podendo dialogar com educadore(a)s da Educação Básica, de Movimentos Sociais e de instituições estrangeiras.

Cada volume consiste na publicação sobre uma temática que envolva o ensino, a pesquisa e a extensão. Quanto ao formato textual, pode-se optar por um gênero textual de acordo com seu propósito, com a temática e/ou o campo de atuação, a exemplo: entrevistas, artigos de opinião, relatórios de atividades de pesquisa, ensino e extensão, relatos de experiência, ensaios acadêmicos, entre outros. O imprescindível é que os “Cadernos da AINPGP” promovam a interação entre saberes, àquele(a)s que os produzem e suas respectivas instituições.

# Sumario



## APRESENTAÇÃO 🌀 9

Alexandre Martins Joca

Marcelo Vieira Pustilnik

Romário Cícero da Silva Abreu

## CONFERÊNCIAS E PALESTRAS

RAQUEL DIAS ARAÚJO

CONSTRUINDO A RESISTÊNCIA EM TEMPOS DE CONSERVADORISMO, A ARTICULAÇÃO POR UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA 🌀 19

ANTÔNIO JOAQUIM SEVERINO

O LUGAR DA PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA 🌀 28

MARIA LÚCIA PESSOA SAMPAIO

FRANCICLEIDE CESÁRIO DE OLIVEIRA

O LUGAR DA AUTOFORMAÇÃO, MEMÓRIAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PESQUISA 🌀 36

CRISTIANE MARIA NEPOMUCENO

PROJETO DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL DUAS DÉCADAS DEPOIS: RECONTANDO NOSSA HISTÓRIA, DESCONSTRUINDO EQUÍVOCOS E PROMOVEDO IGUALDADE RACIAL 🌀 48

CELECINA DE MARIA VERAS SALES

MULHERES, COMPETÊNCIAS E RESPONSABILIDADES COM RELAÇÃO À CIÊNCIA: O CUIDADO E A EDUCAÇÃO NA PANDEMIA 🌀 60

MARCELO VIEIRA PUSTILNIK

CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO DESCOLONIZAR A ESCOLA: POR UMA EPISTEMOLOGIA DO SUL 🌀 67

## MESAS-REDONDAS

ALEXANDRE MARTINS JOCA

DORGIVAL GONÇALVES FERNANDES

ELZANIR DOS SANTOS

OBSERVATÓRIO DA PESQUISA NA GRADUAÇÃO (OPG) 🌀 83

ROMÁRIO CÍCERO DA SILVA ABREU

APRENDIZAGENS DISCENTES EM PESQUISA NA GRADUAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA 🌀 90

IANDRA FERNANDES CALDAS

NO TEAR DO TEMPO, TECER MEMÓRIAS, (RE) CONTAR HISTÓRIAS DE PROFESSORES APOSENTADOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN DE PAU DOS FERROS- UMASEGUNDAVERSÃO DA MESMA HISTÓRIA 🌀 97

FRANCICLEIDE CESÁRIO DE OLIVEIRA

ABORDAGEM TEÓRICO-PRÁTICA SOBRE A MEMÓRIA COMO FONTE DE PESQUISA NO CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA LEIGA APOSENTADA 🌀 105

NELIVALDO CARDOSO SANTANA

KATIA BARROS SANTOS

CAROLINA CARDOSO PEREIRA

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA: PERSPECTIVAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO 🌀 113

VALÉRIA MARIA DE LIMA BORBA

PESQUISA EM AVALIAÇÃO: MAPEAMENTO DA TEMÁTICA 🌀 119

IVANA DE OLIVEIRA GOMES E SILVA

INTERFACES DA ANTROPOLOGIA NA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO 🌀 123

JAKSON JOSÉ GOMES DE OLIVEIRA

LINDOMAL DOS SANTOS FERREIRA

ANA LÚCIA ALMEIDA DE OLIVEIRA

LEONARDA SILVA NAZARENO

A IMPORTÂNCIA DA TEORIA NO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO 🌀 129

AMANDA DÉBORA DA COSTA

DIANA MARIA LEITE LOPES SALDANHA

APARECIDA SUIANE BATISTA ESTEVAM

KEUTRE GLÁUDIA DA CONCEIÇÃO SOARES BEZERRA

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO CURSO DE PEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO 🌀 135

VALÉRIA MARIA DE LIMA BORBA  
RELAÇÕES ENTRE O CONTRATO DIDÁTICO E A  
FORMAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A ❁ 143

MARCIA PIRES SARAIVA  
POR UMA ICONOGRAFIA DA ESCOLA INDÍGENA:  
ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DA HISTÓRIA  
CULTURAL ❁ 148

JOÃO MARCOS DE SOUZA RODRIGUES  
NOEMIA DAYANA DE OLIVEIRA  
“PELA QUEBRA DAS CORRENTES”: APONTAMENTOS  
METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E  
CULTURA AFRO-BRASILEIRA ❁ 156

CRISTIANE MARIA MARINHO  
A INSTRUMENTALIZAÇÃO POLÍTICA DA RELIGIÃO  
E SEU USO NA EDUCAÇÃO NO GOVERNO  
BOLSONARO ❁ 165

DORGIVAL GONÇALVES FERNANDES  
O VAGAR DA ESPIRITUALIDADE COMO UM DESVÃO NO  
CONTEXTO UNIVERSITÁRIO ❁ 171

CLÉDIA INÊS MATOS VERAS  
JUVENTUDES, EDUCAÇÃO E A RESISTÊNCIA PELA  
DEMOCRACIA ❁ 177

PAULO LUCAS DA SILVA  
PERCURSOS: SOCIEDADE, ECONOMIA, EDUCAÇÃO -  
PARA ONDE VAMOS? ❁ 183

IVANA DE OLIVEIRA GOMES E SILVA  
NOTAS A PARTIR DO HISTÓRICO DE CRISE AMBIENTAL  
E COOPERAÇÃO ❁ 191

MARCELO VIEIRA PUSTILNIK  
TÂNIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA  
LUIS MESTRE  
CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMENTO ESCOLA MODERNA  
PORTUGUESA PARA O BRASIL ❁ 198



## APRESENTAÇÃO

### Educação, ciência e política: em busca da construção democrática

O mundo globalizado e interconectado – político e economicamente – tem posto em pauta questões emergentes à humanidade. As instâncias de diálogos intercontinentais, via instituições representativas, como a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização Internacional do Trabalho (OIT), entre outras, realizam, há décadas, um processo de reflexões e acordos multilaterais sobre questões consideradas basilares à sobrevivência humana e à proteção do planeta, no sentido de identificar as demandas globais e consensuar alternativas de resoluções a serem implementadas pelas nações a médios e longos prazos. Entre outras, o enfrentamento às desigualdades sociais, a proteção do meio ambiente, a garantia dos Direitos Humanos e a constituição de uma política de paz estão na esteira das demandas por um futuro promissor e possível a tod@s.

Concomitantemente, em contraponto a esse movimento, o mundo movido pelo capital e por perspectivas liberais, avança na contramão desses propósitos e aciona um cenário de contradições e conflitos ideológicos, políticos, econômicos e sociais. A herança da cultura colonialista e a hegemonia imperialista dos que, há séculos, estiveram no poder, são marcas que persistem como obstáculos a um mundo mais justo e igualitário. Esses conflitos também são vividos na esfera local/nacional, em um movimento pendular e constante de avanços e retrocessos.

Passadas três décadas da redemocratização do país, nos últimos anos, o

## PRESENTATION

### Education, science, and politics: in search of democratic construction

The globalized and interconnected world – politically and economically – has put emerging issues for humanity on the agenda. The instances of intercontinental dialogues, via representative institutions such as the United Nations (UN), World Trade Organization (WTO), International Labor Organization (ILO), among others, have carried out, for decades, a process of reflections and multilateral agreements on issues considered fundamental to human survival and the protection of the planet, in order to identify global demands and reach consensus on alternative resolutions to be implemented by nations in the medium and long term. Among others, tackling social inequalities, protecting the environment, guaranteeing human rights, and establishing a peace policy are in the wake of demands for a promising and possible future for everyone.

Concomitantly, in counterpoint to this movement, the world, moved by capital and liberal perspectives, advances against these purposes and triggers a scenario of contradictions and ideological, political, economic, and social conflicts. The heritage of colonialist culture and the imperialist hegemony of those who have been in power for centuries are marks that persist as obstacles to a more just and egalitarian world. These conflicts are also experienced at the local/national level in a pendular and constant movement of advances and setbacks.

After three decades of the country's re-democratization, in recent years,

Brasil vivenciou rupturas de viés obscurantistas/neofascistas, que impuseram retrocessos políticos, educacionais, científicos e democráticos. O governo que flertava com o neofascismo, instalou uma necropolítica<sup>1</sup> de retirada de direitos, de ameaça à democracia, de destruição do meio ambiente, de corte financeiros a programas sociais e a políticas de educação e saúde e de negacionismo científico, com constantes ataques a instituições educacionais. Vale lembrar que “o modelo de dominação parece ter na negação ao conhecimento uma das estratégias de perpetuação das desigualdades sociais” (Joca e Santos, 2021, p. 19). Essa política gerou consequências danosas a tod@s, atingindo, em especial, às comunidades mais carentes, entre elas, aos povos indígenas e quilombolas.

Presenciou-se, nesses últimos anos, o desmonte e/ou enfraquecimento de importantes programas sociais, de instituições de proteção ambiental, de políticas educacionais inclusivas, a partir da adoção de uma política negacionista, que intencionava a retirada de direitos conquistados, a negação das questões climáticas. O caráter conservador e neofascista atentava contra os Direitos Humanos das populações já historicamente fragilizadas.

O nefasto cenário colocou o Brasil no centro da pauta ambiental, no que diz respeito a proteção da floresta amazônica, considerada essencial à proteção ambiental do planeta. Assim, a região Norte ganha significativa centralidade no que diz respeito não apenas à proteção da floresta como também à garantia da vida e da cultura das comunidades dos povos indígenas.

Apesar de sermos sabedores da histórica fragilidade das políticas de pro-

Brazil has experienced ruptures of obscurantist/neo-fascist bias that imposed political, educational, scientific, and democratic setbacks. The government that flirted with neo-fascism installed a necropolitics<sup>1</sup> of withdrawal of rights, a threat to democracy, destruction of the environment, financial cuts to social programs and education and health policies, and scientific denialism with constant attacks on educational institutions. It is worth remembering that “the domination model seems to have in the denial of knowledge one of the strategies for perpetuating social inequalities” (JOCA & SANTOS, 2021, p. 19). This policy had harmful consequences for everyone, particularly the most needy communities, including indigenous peoples and quilombolas.

In recent years, we have witnessed the dismantling and/or weakening of critical social programs, environmental protection institutions, and inclusive educational policies based on adopting a denialist approach that intended to withdraw conquered rights, the denial of climate issues. The conservative and neo-fascist character attacked the Human Rights of already historically fragile populations.

The disastrous scenario placed Brazil at the center of the environmental agenda concerning the protection of the Amazon rainforest, which is considered essential to the planet’s environmental protection. Thus, the North region gains significant centrality with regard not only to protecting the forest but also to guaranteeing the life and culture of indigenous peoples’ communities.

<sup>1</sup> Ver: Necropolítica (Achille Mbembe). Acesso: <https://edisdisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2881163&forceview=1>

<sup>1</sup> See: Necropolítica (Achille Mbembe). Access: <https://edisdisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2881163&forceview=1>

teção ambiental no Brasil, neste recente período, intensificou-se de maneira significativa, na região amazônica, a atuação ilegal de mineradoras, a invasão de territórios de proteção ambiental por grandes latifundiários, o desmatamento da floresta<sup>2</sup>, a poluição dos rios, resultando em índices assustadores de agressão ao ecossistema local, desmatamento ilegal e poluição das afluentes, atingindo diretamente as comunidades locais<sup>3</sup>.

O descaso ambiental envolve desde as manchas de petróleo no litoral do Nordeste, ao descaso com a maior floresta tropical do planeta e seus povos. Enquanto a pauta da preservação ambiental se fortalecia frente ao mundo, o Brasil adotava o caminho contrário, pois a política negacionista questionava o problema climático e culpabilizavam a esquerda, as organizações não-governamentais (ONG) de proteção ambiental, até os povos indígenas e todos que questionavam as negligências com a vida e o meio ambiente.

O caso mais emblemático e impactante foi genocídio dos Povos Yanomami, enfrentando graves problemas de saúde, como desnutrição e malária, que resultou na morte de 570 crianças da comunidade. Esse episódio foi publicizado somente em 2023, quando a mídia denunciou e a negligência do Governo Bolsonaro com a saúde indígena, hoje, acusado de genocídio e omissão de socorro pela Polícia Federal (PF), pela Articulação dos

Although we are aware of the historical fragility of environmental protection policies in Brazil, in this recent period, in the Amazon region, the illegal activity of mining companies, the invasion of environmental protection territories by large landowners, the deforestation<sup>2</sup>, the pollution of rivers, resulting in frightening rates of aggression to the local ecosystem, illegal deforestation and pollution of tributaries, directly affecting regional communities<sup>3</sup>.

Environmental neglect ranges from the oil spills on the Northeast coast to the negligence of the world's largest tropical forest and its people. While the agenda of environmental preservation was strengthened in front of the world, Brazil adopted the opposite path because the negationist policy questioned the climate problem and blamed the left, non-governmental organizations (NGOs) for environmental protection, even indigenous peoples and everyone who questioned the neglect of life and the environment.

The most emblematic and impactful case was the genocide of the Yanomami Peoples, facing severe health problems such as malnutrition and malaria, which resulted in the death of 570 children in the community. This episode was publicized only in 2023 when the media denounced the Bolsonaro Government's negligence with indigenous health, today accused of genocide and omission of aid by the Federal Police (PF), by the

<sup>2</sup> Ver: <http://terrabrasilis.dpi.inpe.br/app/dashboard/alerts/legal/amazon/aggregated/>

<sup>3</sup> Segundo o InfoAmazônia, “Desde 2019, foram recordes e mais recordes nas taxas oficiais de desmatamento na Amazônia. O Prodes, sistema que traz a taxa oficial de desmatamento, apresentou uma alta de 73% em suas taxas na comparação entre 2018 e 2021. Em 2018, foram registrados 7,5 mil km<sup>2</sup> de desmatamento. Bolsonaro assumiu e os números subiram para 10,1 mil km<sup>2</sup> em 2019, depois para 10,9 mil km<sup>2</sup> em 2020, e, em 2021, 13 mil km<sup>2</sup>”.

<sup>2</sup> See <http://terrabrasilis.dpi.inpe.br/app/dashboard/alerts/legal/amazon/aggregated/>

<sup>3</sup> According to InfoAmazônia, “Since 2019, official deforestation rates in the Amazon have been record after record. Prodes, the system that brings the official deforestation rate, showed a 73% increase in its rates between 2018 and 2021. In 2018, 7,500 km<sup>2</sup> of deforestation was recorded. Bolsonaro took over, and the numbers rose to 10,100 km<sup>2</sup> in 2019, then to 10,900 km<sup>2</sup> in 2020, and, in 2021, 13,000 km<sup>2</sup>”.

Povos Indígenas do Brasil (APIB) e pelo Ministério da Justiça (MJ), pois o governo negou, por 21 vezes, o pedido de ajuda aos povos Yanomami, que sofriam de fragilidade alimentar, doenças típicas da região amazônica, invasão do território indígena e crimes cometidos por garimpeiros. Outro dado assustador, foi a morte de 100 crianças Yanomami, apenas em 2022, por causas evitáveis.

No entanto, o contexto pós-eleições presidencial de 2022, acena para a possibilidade de mudança de ideologias governamentais, com significativas transformações nos rumos educacionais, científicos e políticos e leva, neste momento, a sociedade, em especial, os mais diversos setores progressistas, à busca de reconstituir a democracia. Cabe a nós, fazermos da educação e da pesquisa, mecanismos de fortalecimento desse propósito.

As questões aqui apresentadas, foram motivadoras da realização do XIII Fórum Internacional de Pedagogia (III FIPED) na Região do Xingu, mais especificamente, na cidade de Altamira (PA)<sup>4</sup>. O Fórum, que reuniu 766 participantes<sup>5</sup>, propôs discutir a educação, a política e a ciência como campos essenciais ao alcance da urgente demanda de politização dos debates acerca da preservação do meio ambiente e do respeito às cul-

Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) and by the Ministry of Justice (MJ), as the government denied 21 times the request for help to the Yanomami Peoples, who suffered from food fragility, diseases typical of the Amazon region, invasion of indigenous territory and crimes committed by miners. Another frightening fact was the death of 100 Yanomami children, in 2022 alone, from preventable causes.

However, the context after the 2022 presidential elections points to the possibility of changing governmental ideologies with significant transformations in educational, scientific, and political directions and leads, at this moment, society, especially the most diverse progressive sectors, to seek to reconstitute democracy. It is up to us to make education and research mechanisms to strengthen this purpose.

The issues presented here motivated the holding of the XIII International Pedagogy Forum (III FIPED) in the Xingu Region, specifically in Altamira/PA<sup>4</sup>. The Forum, which brought together 766 participants<sup>5</sup>, proposed to discuss education, politics, and science as essential fields to reach the urgent demand for the politicization of debates about the preservation of the environment and respect for the cultures and histories of the indigenous peoples of Brazil. Thus, the discussion

<sup>4</sup> O Município de Altamira está localizado no Vale do Xingu e pertence a mesorregião Sudoeste paraense. É o município mais extenso do Brasil, com 159.533 km<sup>2</sup>, com população de 126.279 habitantes. A cidade fica à margem do Rio Xingu e compõe o território da mata amazônica. Em termos educacionais, a Rede Pública de Ensino é composta por 140 escolas de Ensino Fundamental e 12 escolas de Ensino Médio. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2021) é de 5,3 nos Anos Iniciais e de 4,9 nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Em 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano de Altamira foi de 0,665 (IBGE, 2023).

<sup>5</sup> Dos participantes: 39 associad@s da AINPGP; 327 estudantes de Graduação; 116 estudantes de Pós-Graduação; 215 professor@s e demais profissionais da educação.

<sup>4</sup> The Municipality of Altamira is located in the Xingu Valley and belongs to the Southwest region of Pará. It is the largest municipality in Brazil, with 159,533 km<sup>2</sup>, with a population of 126,279 inhabitants. The city is on the bank of the Xingu River and makes up the territory of the Amazon forest. In educational terms, the Public Education Network comprises 140 Elementary Schools and 12 High Schools. The Basic Education Development Index (2021) is 5.3 in the Early Years and 4.9 in the Final Years of Elementary Education. In 2010, the Human Development Index of Altamira was 0.665 (IBGE, 2023).

<sup>5</sup> Of the participants: 39 AINPGP associates; 327 undergraduate students; 116 graduate students; 215 professors and other education professionals.

turas e histórias dos povos indígenas do Brasil. Assim, o debate se fez sob a perspectiva de resistência ao neofascismo e negacionismo, que levou o país a retroceder em diversos campos: econômico, social, ambiental e, entre tantos outros, no educacional.

Como não podia deixar de ser, a premissa da educação foi priorizada nos debates como meio para dar centralidade a preservação da região e a importância desta para o mundo, para o país e para a população local. As temáticas discutidas se caracterizam pela diversidade de temas que encontram como singularidades a produção do conhecimento como mecanismo de valorização das diversidades e de reafirmação de uma Sociedade de Direitos e de proteção e transformação da vida. A educação e a pesquisa são aqui pensadas, sob os atravessamentos das vivências plurais daquel@s que fazem o FIPED, buscando contemplar suas singularidades circunstanciais, identitárias, culturais e políticas. Ao todo, o evento contou com 306 trabalhos científicos apresentados por estudantes de graduação, de pós-graduação e professor@s.

Outra singularidade do XIII FIPED está no fato de ele marcar o início das edições híbridas do evento, isso porque o período que marcou o ápice da Pandemia da COVID (2020 e 2021), não nos permitiu a realização de eventos presenciais e, neste momento, o FIPED caminha, progressivamente, à retomada do encontro presencial, que tem, nos últimos 15 anos, nos mobilizado à imersão no “Brasil Profundo” e à experiência antropológica do contato sensorial, humano, com as suas culturas e os povos brasileiros.

Este caderno é um compilado de escritos que reúne falas em Conferências, Palestras, Mesas-Redondas e Painéis do

took place from the perspective of resistance to neo-fascism and denialism, which led the country to retreat in several fields: economic, social, environmental, and, among many others, education.

As it had to be the premise of education, it was prioritized in the debates as a means to give centrality to preserving the region and its importance for the world, the country, and the local population. The topics discussed are characterized by the diversity of topics that find knowledge production as a singularity, the mechanism for valuing diversity and reaffirming a Society of Rights, and the protection and transformation of life. Education and research are thought of here under the crossings of the plural experiences of those who make up FIPED, seeking to contemplate their circumstantial, identity, cultural, and political singularities. In a nutshell, the event featured 306 scientific papers presented by undergraduate and graduate students and professors.

Another singularity of the XIII FIPED is that it marks the beginning of the hybrid editions of the event. This is because the period that marked the peak of the COVID Pandemic (2020 and 2021) did not allow us to hold face-to-face events and, at this moment, FIPED is progressively moving towards the resumption of the face-to-face meeting that it has had, in the last 15 years, in mobilized for immersion in “Deep Brazil” and the anthropological experience of sensory, human contact with its cultures and Brazilian peoples.

This brochure is a compilation of writings that brings together speeches in Conferences, Lectures, Round Tables, and Panels of the XIII International Pedagogy Forum-FIPED, held in the city of

XIII Fórum Internacional de Pedagogia-FIPED, realizado na cidade de Altamira (PA), tendo como tema “Educação, Ciência e Política: em busca de uma construção democrática”. Se constituindo como o registro das falas de professor@s nacionais e internacionais (brasileiros e estrangeiros) e alun@s de graduação.

O *e-book* divide-se em duas seções principais, e os temas de ambas as seções, são caracterizados pela multiplicidade de campos de estudo e temáticas relacionadas a educação, a pedagogia, a ciência e a política nacional e internacional, buscando o diálogo multidisciplinar entre as áreas do conhecimento e suas especificidades, tendo como um dos pontos de ligação em comum, a temática da pesquisa e da formação de pesquisador@s na graduação, a produção do conhecimento científico e a politização das demandas sociais e educacionais do Brasil, a partir do campos das Ciências Humanas e Sociais.

A 1ª seção é composta por Conferências e Palestras, realizadas por nomes nacionais e internacionais do campo educacional, que debateram temas atuais e históricos da educação, a partir de perspectivas teóricas e enfoques próprios. Destacamos aqui, a relevância dos temas que nos convidam a pensar a educação e a pesquisa como *modus operandi* à resistência em tempos de conservadorismo, como mecanismos de enfrentamento ao racismo e à misoginia, como possibilidades de descolonização da escola e da sociedade e como exercício possível de identificar na nossa própria história – na autoformação – elementos constitutivos de nossos saberes e existências.

A 2ª seção é um compilado de palestras, realizadas em formato de mesas-redondas, que contaram com a par-

Altamira-PA, with the theme “Education, Science, and Politics: in search of a democratic construction”—constituting itself as the record of the speeches of national and international professors (Brazilians and foreigners) and undergraduate students.

The e-book is divided into two main sections, and the themes of both sections are characterized by the diversity of fields of study and topics related to education, pedagogy, science, and national and international politics, seeking multidisciplinary dialogue between areas of knowledge and their specificities, having as one of the points of connection in common the theme of research and the training of researchers in graduation, the production of scientific knowledge and the politicization of social and educational demands in Brazil, from the fields of the Humanities and Social Sciences.

The 1st section comprises Conferences and Lectures given by national and international names in the educational field, who debated current and historical themes of education from theoretical perspectives and their own approaches. We highlight here the relevance of the articles that invite us to think about teaching and research as a *modus operandi* to resistance in times of conservatism, as mechanisms to face racism and misogyny, as possibilities for the decolonization of school and society and as a possible exercise of identify in our own history – in self-training – constitutive elements of our knowledge and existence.

The 2nd section is a compilation of lectures held in the format of round tables, which had the participation of university professors and graduate and undergraduate students and is,

ticipação de professor@s universitários, pós-graduand@s e alun@s de graduação, sendo portanto, um espaço de discussões e trocas de experiências diversas da vida acadêmica. Aqui, os textos socializam uma diversidade de fazeres e saberes docentes e discentes, em sintonia com as temáticas abordadas na seção anterior: resistência, descolonização, formação, igualdade, educação. Por serem oriundos de experiências realizadas em instituições, áreas e cursos diversos, trazem para o Xingu e para a UFPA, saberes e culturas de regiões diversas do país. São experiências acadêmicas, que compartilham processos de produção do conhecimento científico e que, no espaço fipediano, moldam elementos culturais e educacionais que se complementam. Vale lembrar que o XIII FIPED contou com outras atividades educativas: apresentação de trabalhos científicos, oficinas de projetos, lançamento de livros, atividades culturais etc.

Dessa maneira, o XIII FIPED mantém viva a ideologia do evento, ao concentrar no campo educacional, os debates acerca de relevantes temas de interesse social, acadêmico, científico e histórico, por meio da realização de um evento que abre possibilidades para a participação de múltiplos grupos sociais, contribuindo para o fortalecimento da prática da pesquisa nos seus mais diferentes níveis (Graduação e Pós-Graduação) e em sintonia com o local e o global, em nossas similaridades e discrepâncias. Vale ressaltar que, mais uma vez, o FIPED leva um evento internacional para regiões fora dos grandes centros produtores de conhecimento, proporcionando tanto para a comunidade acadêmica, quanto a comunidade local acesso a pesquisas, discussões e avanços científicos.

therefore, a space for discussions and exchanges of different experiences of academic life. Here, the texts socialize a diversity of teaching and student practices and knowledge in line with the themes addressed in the previous section: resistance, decolonization, training, equality, and education. Because they come from experiences in different institutions, areas, and courses, they bring knowledge and cultures from other country regions to Xingu and UFPA. They are academic experiences that share processes of production of scientific knowledge and which, in Fipedia's space, shape cultural and educational elements that complement each other. It is worth remembering that the XIII FIPED had other educational activities: presentation of scientific works, project workshops, book launches, cultural activities, etc.

In this way, the XII FIPED keeps alive the ideology of the event by focusing on the educational field the debates about relevant themes of social, academic, scientific, and historical interest through the organization of an event that opens possibilities for the participation of multiple social groups, contributing to strengthening the practice of research at its most different levels (Undergraduate and Graduate) and in tune with the local and the global, in our similarities and discrepancies. It is worth mentioning that, once again, FIPED takes an international event to regions outside the major centers of knowledge production, providing both the academic community and the local community with access to research, discussions, and scientific advances.

On behalf of the AINPGP, we end this presentation by thanking UFPA and

Em nome da AINPGP, finalizamos esta apresentação, agradecendo à UFPA e às demais instituições apoiadoras, pelo aceite ao desafio de organizar o evento; à Cidade de Altamira, pela acolhida; à professor@s; graguand@s; pós-graduand@s e demais profissionais da educação, que participaram do XIII FIPED; à tod@s 246 colaborador@s (conferencistas e palestrantes, mediador@s de mesas, oficineir@s) pela disponibilidade à socialização e à construção coletiva do conhecimento que se fez nas salas de aula, nos auditórios, nas salas virtuais, mas também na brisa e nas águas do Xingu, sob a lua amazônica, no compartilhamento da amizade, da existência e da vida.

the other supporting institutions for accepting the challenge of organizing the event; the City of Altamira for the welcome; professors and undergraduate and graduate students, and other education professionals who participated in the XIII FIPED; to all 246 collaborators (speakers and lecturers, panel mediators, workshop leaders) for their willingness to socialize and collectively construct knowledge that was carried out in classrooms, auditoriums, virtual rooms, but also, in the breeze and in the waters of the Xingu, under the Amazonian moon, in sharing friendship, existence, and life.

**Alexandre Martins Joca**  
**Marcelo Vieira Pustilnik**  
**Romário Cícero da Silva Abreu**

## Referências

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/altamira/pesquisa/37/30255> Acesso em: 02 de agosto de 2023.

JOCA, Alexandre Martins; SANTOS, Elzanir. Formação e Conhecimento: a Educação como resistência ao obscurantismo. In: **Inferências sobre a (e na) graduação**. 1. Ed. / Organizadores: Alexandre Martins Joca, Daniel Valério Martins, Elzanir dos Santos. Cajazeiras: AINPGP, 2021. (Processos formativos e produção do conhecimento, v. 1).

INFOMAZÔNIA. **Desmatamento na Amazônia Legal nos anos Bolsonaro**. <https://infoamazonia.org/storymap/desmatamento-na-amazonia-nos-anos-bolsarno-2019-2022/>. Acesso em: 02 de agosto de 2023.



# CONFERÊNCIAS E PALESTRAS

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E POLÍTICA: CONFERÊNCIAS E PALESTRAS DO XIII FIPED/2022



**EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E POLÍTICA: CONFERÊNCIAS E PALESTRAS DO XIII FIPED/2022**





## CONSTRUINDO A RESISTÊNCIA EM TEMPOS DE CONSERVADORISMO, A ARTICULAÇÃO POR UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

RAQUEL DIAS ARAÚJO - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (1994), Mestrado Em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2000), Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2006) e Pós-Doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense (2020), Professora associada da Universidade Estadual do Ceará-UECE.

Boa noite a todos, todas e todes! Peço licença, antes de iniciar, para fazer a minha autodescrição. Eu sou uma mulher parda, de 53 anos, tenho 1 metro e meio, estou vestindo um vestido longo de alça, com casaco bege, tenho cabelos curtos e escuros e estou usando óculos e brincos vermelhos.

Eu sou a professora Raquel Dias Araújo, da Universidade Estadual do Ceará, gostaria de fazer uma saudação especial a vocês que estão presencialmente participando do XIII FIPED! É com grande alegria que também participo presencialmente em Altamira (PA), vim de Fortaleza, prestigiar o evento, com muita alegria de fazer parte de um esforço coletivo na construção de um evento tão importante, como o Fórum Internacional de Pedagogia, com a proposta de interiorização.

Quero parabenizar a Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia, na pessoa do professor Alexandre Joca. Quero também parabenizar o professor Jackson, em nome também da coordenação local e da comissão organizadora, e todos os professores, todas as professoras e os/as estudantes envolvidos/as na construção do evento.

Quero fazer uma saudação às pessoas que acompanham *online*. Sabemos o quanto é difícil garantir essa estrutura de evento híbrido, ao mesmo tempo, presencial e *online*, pois a conexão da *internet*, em alguns lugares, é instável, mas fazemos o esforço de garantir que tudo funcione. Quero fazer uma saudação especial aos professores da educação básica, que estão participando do evento, agradecemos muito a presença de vocês.

Feitas essas primeiras saudações, quero registrar o tema da conferência, inicialmente, eu faria a palestra de encerramento, mas houve uma mudança de planos e estou fazendo a palestra de abertura, mas o tema da conferência se manteve: “Construindo a resistência em tempos de conservadorismo, a articulação por uma educação democrática”. É sobre isso que vou falar, será esse o tema da minha fala. É um tema de fundamental importância para o momento em que vivemos no país, sem dúvida, caracterizado como conservadorismo. Eu diria até que nós vivemos numa situação reacionária, que se expressa nos diversos âmbitos da sociedade.

Dividirei minha fala em três partes, em que tentarei dar conta no tempo que tenho disponível. No primeiro momento, irei situar o contexto que diz respeito ao chamado tempos de conservadorismo. Que tempo seria esse? Na segunda parte, trarei os elementos que demonstram como a educação foi fortemente afetada por esses elementos conservadores. No terceiro momento, trarei resultados da pesquisa “Educação, Valores e Direitos”, que foi coordenada pelo Cenpec e pela Ação Educativa, em parceria com instituições e coletivos de todo o Brasil, que fazem parte de uma articulação em defesa de uma educação contra a censura, divulgada no dia 24 de agosto (CENPEC; AÇÃO EDUCATIVA, 2022). E, a partir disso, vou arrematar com as perspectivas

**Eu diria até que nós vivemos numa situação reacionária, que se expressa nos diversos âmbitos da sociedade.**

**A nossa história é construída sob as bases conservadoras, tornando-se difícil dizer quando começa o conservadorismo no Brasil.**

de articulação por uma educação democrática, que já estão sendo construídas no Brasil.

Feito esse anúncio, entrarei na primeira parte da minha fala, que diz respeito aos tempos conservadores. É difícil fazer uma demarcação histórica, de quais seriam as origens desses tempos conservadores, pois a rigor, a sociedade brasileira é uma sociedade conservadora, desde sempre, desde quando os portugueses chegaram ao Brasil e iniciaram o processo de colonização e o processo de dizimação dos povos originários, e depois o processo de escravidão dos indígenas e, em seguida, dos negros e das negras africanos.

Então, a nossa história é construída sob as bases conservadoras, tornando-se difícil dizer quando começa o conservadorismo no Brasil. Mas queria fazer um recorte particular, caso contrário, teria que falar de toda a história do Brasil e não é essa a proposta. Assim, irei fazer um recorte a partir do golpe parlamentar de 2016, e um pouco antes, quando se situa a origem de muitas organizações conservadoras, no contexto das chamadas jornadas de junho de 2013, que foram, no mínimo, manifestações contraditórias, que carregavam germes de conservadorismo, ainda que suas pautas fossem em defesa do serviço público, contra o aumento da passagem etc.

Nesse período, surgem movimentos contrários às perspectivas de esquerda e

dos movimentos sociais, como Movimento Brasil Livre (MBL), Revoltados *Online*, Vem pra Rua, caracterizados como movimentos de direita e extrema direita, inclusive, que participaram do processo de *impeachment* e de golpe, que levaram à destituição da ex-presidente Dilma Rousseff. Voltando para 2016, pode-se dizer que o golpe abriu as portas para um longo período reacionário, que tem se expressado em diversos âmbitos da sociedade.

Outros elementos que constituíram esse quadro reacionário, foram a vitória de Jair Bolsonaro, em 2018, após a prisão de Luiz Inácio Lula da Silva; a própria prisão de Lula; a instalação da Lava Jato; o assassinato da vereadora Marielle Franco e do seu motorista Anderson Gomes, por motivos políticos, o qual representou um ponto auto na escalada de

retrocessos que vivemos desde então. A partir desses elementos, dá-se o avanço de uma agenda neoliberal de destruição dos direitos da classe trabalhadora, que se expressou, principalmente, na reforma trabalhista, e depois na flexibilização das leis do trabalho com a ampliação da terceirização, na reforma da previdência; no campo da educação, na reforma do ensino médio e no avanço das privatizações e ataque às liberdades democráticas.

Em 2018, no segundo turno das eleições, ocorreram invasões às universidades e aos institutos federais e perseguição a docentes, que constituíram ataques às liberdades democráticas e ao Estado Democrático de Direito. Esse cenário, que já era desalentador, se tornou mais devastador quando ocorreu a pandemia, a partir de 2020, porque o presidente Jair Bolsonaro adotou uma política, explicitamente, anticiência, antivacina, uma

política de negar a pandemia. Essa política ceifou mais de 650 mil vidas, principalmente, dos mais pobres dos negros e das negras, dos moradores da periferia, pessoas que tinham toda uma vida pela frente. A pandemia aprofundou as desigualdades sociais, colocando milhões de pessoas na miséria e no desemprego. Segundo a Oxfam (2021), no final de 2020, mais da metade da população – 116 milhões de pessoas – enfrentava algum nível de insegurança alimentar (equivalendo a Alemanha e ao Canadá), das quais quase 20 milhões passavam fome (maior que a população da Holanda). Esse contexto, já muito grave, se torna mais grave com a crise ambiental que afeta não apenas o Brasil, mas o mundo inteiro.

No Brasil, a situação se torna mais aguda, pois tínhamos um ministro do Meio Ambiente que era abertamente anti-ambiental e de ecocídio, quando deixou o ministério, sob acusações de fazer parte de desvio de madeiras e de dificultar investigações contra ele mesmo. Esse contexto e a crise ambiental são causados, principalmente, pelo desmatamento da maior floresta tropical do mundo. Em face disso, uma das primeiras medidas do governo, foi de anistia dos crimes ambientais, em 2019, dando licença para aprofundar o desmatamento da Amazônia e do Pantanal.

Segundo o Instituto do Homem e do Meio Ambiente da Amazônia (Imazon), em notícia publicada pelo G1, entre agosto de 2021 e julho de 2022, bateu-se a pior marca de destruição ambiental da Amazônia em 15 anos (PEIXOTO, 2022). Vocês devem saber disso muito melhor do que eu, por vivenciarem isso. Essa política se expressou nos dizeres do ex-ministro do Meio Ambiente, Ricardo Sales, quando

disse que é preciso aproveitar a pandemia, momentos em que as pessoas estavam morrendo, para “passar a boiada”.

Outro aspecto que quero destacar nessa primeira parte, é como o contexto reacionário recai com muito mais profundidade sobre as mulheres, as pessoas negras e os LGBTQIAP+, que são mais atacados nesse contexto, porque está em curso, enquanto política, uma reação conservadora ao avanço da luta negra, das mulheres e da comunidade LGBTQIAP+. As mulheres, por exemplo, são as que ocupam o maior número de empregos informais no Brasil. Em tempos de pandemia, foram essas mulheres que mais perderam emprego e vida, principalmente, as negras. Isso obrigou as mulheres a uma situação de isolamento cada vez maior e as colocou em uma situação de violência doméstica. Durante a pandemia, uma em cada quatro mulheres, foi vítima de violência doméstica.

Outro elemento é o racismo estrutural, que se revela cotidianamente, principalmente, nas comunidades periféricas, nas favelas, a exemplo do que aconteceu no Jacarezinho, que deixou um rastro de sangue, mas também se faz presente no desemprego e no subemprego, porque são os negros e as negras que recebem os mais baixos salários, que realizam as funções de menor prestígio, como as mulheres que são domésticas, e são essas pessoas que estão entre as que passam mais fome. Essa política tem um nome, necropolítica.

Durante esses últimos seis anos, estamos convivendo a todo o momento com

esse Estado que é “democrático”, mas ao mesmo tempo, é “Estado de exceção”, diante de uma “Democracia Blindada”, como fala Felipe Demier (2017). Então, nós fechamos essa primeira parte, para entrarmos agora na parte como a educação foi fortemente afetada por esses ingredientes conservadores e reacionários.

Vou falar como a educação foi afetada por esses ingredientes conservadores. A educação ocupa parte importante da agenda burguesa de dominação política, assim como nós que somos professores, professoras e estudantes, intelectuais, pesquisadores e fazemos parte da classe trabalhadora, lutamos por uma educação pública, gratuita e laica, referenciada socialmente para a classe trabalhadora, a

burguesia, a classe dominante também disputa essa educação, mas não só para seus filhos, ela disputa o currículo, disputa os métodos, disputa a escola, disputa

a formação profissional e a ideologia dessa escola para a classe trabalhadora, porque a educação é parte importante da agenda de dominação política.

Durante este período do chamado pós-golpe, a educação foi uma das políticas mais afetadas, tanto do ponto de vista da política, como ideologicamente. Antes da pandemia, a educação estava sob uma situação de congelamento, devido à Emenda Constitucional 95, que congelou os gastos por 20 anos. Assim, havia uma situação de congelamento das políticas sociais por 20 anos e nos encontrávamos sob uma situação de sucessivos cortes do governo federal para a educação em geral e para a educação superior.

**Contexto reacionário recai com muito mais profundidade sobre as mulheres, as pessoas negras e os LGBTQIAP+.**

Isso fez com que as condições de estudo e de trabalho já se tornassem insuficientes e, com a pandemia, as contradições, os problemas estruturais acumulados durante dois anos, se tornaram impraticáveis, ou seja, as consequências mais visíveis desse processo foram: o abandono dos estudantes nas universidades, por exemplo, com salas de aula esvaziadas; estudantes que precisam abandonar por causa do trabalho, porque a vida mudou depois da pandemia; as políticas de assistência estudantil diminuíram; as bolsas não foram atualizadas, continuam ainda com o mesmo valor de há 2 anos; algumas políticas foram descontinuadas; e os estudantes precisam trabalhar.

Muitos estudantes mudaram de turno, outros abandonaram a universidade, temos visto muito claramente o abandono dos estudantes e a redução da qualidade da aprendizagem daqueles que permanecem no ensino remoto. Depois de 2 anos de ensino remoto, criou-se outra cultura de ensino, e retomar o ensino presencial, se tornou extremamente difícil, porque é preciso reaprender a ensinar presencialmente, e é preciso reaprender a aprender e a estudar presencialmente. Parece que tudo está mais lento, além do adoecimento físico e psicológico de estudantes e de docentes.

Qual é a causa dos problemas? O primeiro é o subfinanciamento da política educacional, como modalidade de política social, como explica Demerval Saviani (1998), numa sociedade capitalista, está subordinada aos interesses econômicos. Essa política é regida pela lógica do governo em exercício, pela lei da responsabilidade fiscal, pela lei do teto de gastos, tudo isso fica estabelecendo um limite para os gastos o tempo todo.

Em 2022, o governo federal anunciou um bloqueio de 8,2 bilhões para cumprir o teto dos gastos, sendo 3,2 bilhões do MEC. Desse montante, 14,5% era relativo ao orçamento discricionário das universidades e dos institutos federais, que significa pagamento de água, telefone, segurança e manutenção, pagamento de bolsas e auxílios estudantis (ANDES-SN, 2022). Apesar disso, o governo aprovou no congresso uma lei para ampliar as despesas fora do teto, para benefícios sociais temporários, há três meses das eleições, ou seja, para propaganda política.

Além do subfinanciamento, tem a questão da democracia e da autonomia dentro das instituições de ensino superior. Significa perseguição aos docentes das instituições de ensino superior e básico, como o movimento Escola sem Partido, nascido em 2004, mas que só ganhou força em 2014 e 2015, com a tramitação de um projeto de lei para modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para impedir o que denominam de doutrinação ideológica, mas que, na verdade, significa censura aos professores e às professoras. Vinte e cinco Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), estão sob intervenção do governo federal na escolha dos reitores e das reitoras. O relatório “Seis anos de Escola sem Partido no Brasil”, levantamento dos projetos de lei, federais, estaduais e municipais, que censuram a liberdade de aprender e ensinar, que foi produzido pelas pesquisadoras Fernanda Moura e Renata Silva, em 2020 (MOURA; SILVA, 2020), identificou mais de 200 projetos de lei relativos à censura, aos professores e às professoras, sendo, pelo menos, 23 projetos que tramitam em nível federal. O principal deles é o PL 7.180 de 2014.

Outro projeto que expressa esse cunho reacionário no campo da educação, é o projeto de educação domiciliar. Parece algo que não é nociva, a reivindicação de que a educação seja uma tarefa dos pais ou dos responsáveis legais. Quando o governo Bolsonaro assumiu a agenda da educação domiciliar como uma de suas prioridades dos 100 primeiros dias de governo, ele lançou o projeto de lei - PL 2401 de 2019, mas desde 2012, já tramitava um projeto de educação domiciliar. Esse projeto prevê a modificação da LDB, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do Código Penal Brasileiro, tendo sido aprovado em maio de 2022 e, hoje, tramita no Senado Federal, com um novo número, que é o PL 1.338 de 2022.

Uma investigação feita pela Agência Pública *Open Democracy* (SOUZA ET AL, 2022), revelou que defensores da educação domiciliar no Brasil defendem o uso do castigo físico, por meio do uso de uma vara. Essa defesa que fazem de usar uma vara para bater nas crianças, aqui no Brasil, desde 2014, (o uso dos castigos físicos) é proibida por lei. Os defensores da educação domiciliar, que querem tirar as crianças da escola para educar em casa, porque dizem “meus filhos, minhas regras”, defendem castigos físicos para as crianças, baseados no versículo bíblico

- Provérbios 29:15, que diz literalmente “A vara e a repreensão dão sabedoria, mas o rapaz [a criança] entregue a si mesmo envergonha a sua mãe”. O versículo diz que tem que usar vara para educar a criança, então, a vara que sugerem é uma de silicone para bater nas crianças, porque as crianças precisam ser educadas com uma vara, literalmente.

O que é interessante observar, de acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (SOUZA ET AL, 2022), uma das formas de violência mais registrada depois do estupro de menores, é a violência doméstica contra crianças, ou seja, “maus tratos”. Entre 2019 e 2021, as crianças que sofreram maus tratos, 90% delas, tinham menos de 15 anos. Depois do estupro e dos maus tratos, a terceira forma é o crime reportado de lesão corporal contra crianças menores. Os defensores da educação domiciliar fazem uma orientação aos pais, como Alexandre Magno, o grande guru da educação domiciliar, para que batam nas crianças, mas não deixem marcas visíveis, para burlar a lei. Esses são os defensores dos costumes e da família, dizendo para bater sem deixar marcas e não pode ser em público, tem que ser escondido, dentro de casa.

O processo de militarização das escolas é outra política que também expressa uma política reacionária de disciplinamento dos corpos e da mente, das ideias das crianças e dos jovens da periferia, porque as escolas militarizadas são as públicas, não são as escolas

particulares, essa é outra política considerada reacionária, porque a violência na sociedade em todas as suas formas, é vista como uma questão de polícia e não como uma questão social.

Por último, entrando no ponto três, para encerrar essa conferência, eu queria falar da articulação por uma educação democrática. Em 2020, o Supremo Tribunal Federal julgou uma Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental, a ADPF 548, que diz respeito à invasão por parte da justiça eleitoral e da polícia nas universidades, nos institutos federais, no segundo turno das eleições de 2018. Na-



quele momento, a polícia e a justiça eleitoral, invadiram as instituições de ensino superior, alegando que os professores estavam fazendo doutrinação ideológica e campanha eleitoral, quando, na verdade, os professores, as professoras e estudantes estavam exercendo a liberdade de manifestação de opinião, a liberdade de cátedra, de ensinar e de aprender.

O Supremo Tribunal Federal julgou esta arguição, e a ministra Carmem Lúcia, fez uma declaração dizendo; “Pensamento único é para ditadores. Verdade absoluta é para tiranos. A democracia é plural em sua essência. E é esse princípio que assegura a igualdade de direitos na diversidade dos indivíduos”. Isso nos assegura como docentes, estudantes e técnicos administrativos, a nossa liberdade de expressão, de pensamento, no interior das instituições de ensino superior. Penso que essa é uma articulação importante, para a construção da educação democrática.

A pesquisa “Educação, Valores e Direitos”, que foi realizada pelo Cenpec e pela Ação Educativa (2022), trouxe elementos importantes para pensarmos também algumas contradições na perspectiva dessa articulação por uma educação democrática. A pesquisa buscou medir o nível de conhecimento da população sobre as pautas conservadoras, o Escola sem Partido, a educação domiciliar e a militarização da escola. Foram ouvidas 2099 pessoas, dessas, vou destacar algumas informações, porque é uma pesquisa longa: 30% nunca tinham ouvido falar de Escola sem Partido, mas por outro lado, 56% achavam que os professores deveriam evitar falar de política na sala de aula, mas quando perguntados e explicado o que significa falar de política

e perguntado se tem acordo sobre falar de pobreza, desigualdade e outros temas, respondeu 93,3% que a escola precisa tratar desses temas.

Quando perguntados sobre os principais problemas da educação, responderam que o problema da escola não são os conteúdos, como afirma o movimento Escola sem Partido. Apenas 3% afirmam isso, 28% dizem que o problema é falta de investimento do governo nas escolas públicas; 17% dizem que são os baixos salários e a desvalorização dos professores; 17% afirmam ser a falta de estrutura das escolas. Vai-se percebendo que o discurso de não discutir

política na escola foi apropriado pelo movimento Escola sem Partido, dando outro sentido ao discutir política em sala de aula, outra conceituação a isso.

A população também concorda, em 71%, que a escola está mais preparada do que os pais para discutir puberdade e sexualidade: 73% dizem que a educação sexual deve estar presente nas escolas; 96% dos entrevistados, concordaram que devem ser discutidas doenças sexualmente transmissíveis e formas de prevenção; 93% disseram que se deve dar orientação sobre gestação indesejada, ou seja, temas que tem a ver com política, com sexualidade, aquilo que o Escola sem Partido diz que seria ideologia de gênero.

Sobre a educação domiciliar, a pesquisa revelou que 99% da população julgaram que frequentar escola é importante para as crianças e 78% discorda que os pais tenham direito de tirar seu filho da escola e ensiná-los em casa. Se esse projeto de educação domiciliar for aprovado, só vai alcançar 0,03% de crianças e jovens, é um projeto altamente elitista que, se for aprovado, pode colocar em risco a

educação de mais de 47 milhões de crianças e jovens da educação básica.

Sobre a militarização das escolas, 78% disseram que confiam mais em professores do que em militares para trabalhar em instituições de ensino, dentre outras questões, que foram perguntadas.

Qual seria então a solução? A solução está em construção, como diz o título da conferência, é a resistência, para lutar por uma sociedade igualitária, justa e humana, por uma sociedade democrática, esse convite está aberto a todos, a todas e a todos. Nós podemos dizer, sem nenhuma dúvida, a partir dessas pesquisas e desses estudos, que as articulações estão sendo feitas. Essa fenda entre a realidade das escolas e a opinião da população sobre a escola como um espaço onde as crianças e adolescentes devem aprender a conviver com a diferença, e que a escola não só deve preparar para o convívio democrático, como é fundamental para uma sociedade democrática, nos abre muitas brechas para atuarmos nessas articulações em torno da construção da educação democrática!

Para terminar, quero dizer que existem vários movimentos que já fazem isso. Um deles é o Movimento Educação Democrática, que o professor Fernando Penna, da Universidade Federal Fluminense (UFF), faz parte, dentre outros integrantes, mas ele é a figura central desse movimento; o movimento denominado “Professores contra o Escola sem Partido”, que tem uma página no *Facebook*; tem a Frente Nacional Escola sem Mordça, criada em 2016, e que fez uma importante atuação na Câmara dos Deputados, em 2018; temos a Ação Educativa, que desenvolve várias ações contra censura nas escolas e reúne dezenas de

entidades nessa articulação democrática; temos a Campanha Nacional pelo Direito à Educação; temos os

sindicatos da educação básica, articulados pela Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE); temos o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (An-des-SN); o Fórum Popular de Educação; as entidades científicas; as sociedades acadêmicas e os movimentos estudantis. Tem hoje uma luta de resistência dos estudantes e docentes de Pedagogia contra a Resolução N° 2/2019, que tenta desconstruir o curso de Pedagogia.

Se nós somarmos todas essas ações contra o movimento Escola sem Partido, a educação domiciliar e a militarização da educação, em defesa das liberdades democráticas, pelo cumprimento da execução de 10% do Produto Interno Bruto (Pib) na educação pública, em defesa do curso de Pedagogia etc., nós teremos, a nível micro e a nível macro, uma articulação por uma educação democrática que está sendo construída.

Então, fica o convite, companheiros e companheiras, colegas estudantes e professores, para que possamos fortalecer essa articulação por uma educação democrática, por uma sociedade democrática e por um futuro que no qual possamos, de fato, ter direito a uma educação que desenvolva as capacidades e potencialidades de nossa juventude. Guimarães Rosa disse que, o que nós precisamos é ter coragem. Eu acrescentaria um substantivo, além de coragem, precisamos de resistência. Nesse momento, nossa palavra de ordem é resistência, porque é de resistência que nós precisamos para enfrentar o momento em que nós vivemos e mudar o futuro, porque o futuro nos pertence.

## REFERÊNCIAS

ANDES-SN. **Governo corta R\$ 3,2 bilhões do orçamento do MEC; Ensino superior terá corte de R\$ 1 bilhão.** 30/05/2022. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/governo-corta-r-3-2-bilhoes-do-orcamento-do-mec-ensino-superior-tera-corte-de-r-1-bilhao1>. Acesso em: 14/09/2022.

CENPEC; AÇÃO EDUCATIVA. **Pesquisa Educação, Valores e Direitos.** 2022. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/pesquisa/pesquisa-educacao-valores-e-direitos>. Acesso em: 14/09/2022.

DEMIER, Felipe. **Depois do golpe:** a dialética da democracia blindada no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

MOURA, Fernanda Pereira de; SILVA, Renata da C. A. da. **6 anos de projetos “Escola sem Partido” no Brasil:** levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar. Brasília: Frente Nacional Escola Sem Mordaca, 2020. Disponível em: <https://www.esco->

[lasemmordaca.org.br/?p=4393](https://www.esco-lasemmordaca.org.br/?p=4393). Acesso em: 14/09/2022.

OXFAM. **O vírus da fome se multiplica.** 2021. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/especiais/o-virus-da-fome-se-multiplica/>. Acesso em: 14/09/2022.

PEIXOTO, Roberto. G1. 17/08/2022. **Amazônia Legal tem o maior desmatamento em 15 anos, aponta Imazon.** Disponível em: <https://g1.globo.com/meio-ambiente/noticia/2022/08/17/amazonia-legal-tem-o-maior-desmatamento-em-15-anos-apon-ta-imazon.ghtml>. Acesso em: 14/09/2022.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação:** por uma outra política educacional. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SOUZA, Alice et al. **Defensores do homeschooling no Brasil recomendam castigos físicos de crianças.** 18/07/2022. Disponível em: <https://www.opendemocracy.net/pt/5050/homeschooling-brazil-corporal-punishment-spank-aned-hsl-da-pt/>. Acesso em: 14/09/2022.



## O LUGAR DA PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA\*

ANTÔNIO JOAQUIM SEVERINO - Professor titular, aposentado, de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da USP, ora atuando como docente colaborador. Licenciou-se em Filosofia na Universidade Católica de Louvain, Bélgica, em 1964. Na PUCSP, apresentou seu doutorado, defendendo tese sobre o personalismo de Emmanuel Mounier, em 1971. Prestou concurso de Livre Docência em Filosofia da Educação, na Universidade de São Paulo, em 2000. Atualmente integra o corpo docente da Pós-Graduação na UNINOVE - FEUSP.

### INTRODUÇÃO

Quero começar agradecendo, na pessoa da professora Elzanir, toda a comunidade envolvida na realização deste evento, destacando o gentil convite e a generosa apresentação por ela feita, bem como todos colegas que compõem a Mesa desta fala, o cumprimento muito especial a todos vocês que estão participando do FIPED e, por extensão, a todos os integrantes da Associação Internacional de Pesquisa em Graduação (AINPG).

Junto com meus agradecimentos e cumprimentos, quero deixar também o registro da gratificação de voltar a um evento promovido por essa entidade, eis que pude participar dos momentos germinais do surgimento dela, junto com a professora Lúcia Pessoa, que naquela

oportunidade, também me convidara. Esta satisfação não nasce apenas do nosso bom relacionamento acadêmico, da parceria nessas lutas comuns pela educação superior do Brasil, mas também porque a Associação tem por objetivo, por finalidade intrínseca, aquilo com que eu me identificava e continuo me identificando plenamente, tanto que, hoje, vou retomar considerações que venho fazendo em relação a essa temática, qual seja, a importância da prática da pesquisa na construção do conhecimento, no próprio processo do ensino superior.

\* O presente texto tem sua origem na palestra de abertura do evento de lançamento do Observatório da Pesquisa em Graduação, promovido pela AINPG, por ocasião do FIPED 2022. Elaborado com o perfil de um roteiro para apresentação oral, teve um caráter bastante coloquial, que fica mantido nesta transcrição, sem prejuízo dos ajustes feitos na redação final.

## DISCUSSÃO

Sabemos todos muito bem que a tradição brasileira de ensino superior nasceu muito vinculada a uma perspectiva de mera preparação profissional dos universitários para o mercado de trabalho e a ideia de que esta preparação poderia acontecer a contento, desde que os estudantes se apropriassem de uma série de informações já disponíveis. A ideia de que o ensino é um compartilhamento dos produtos do conhecimento, camufla um grande problema, uma grande dificuldade e o grande obstáculo que demanda então, o nosso contínuo investimento. Por isso, vejo aí a própria finalidade intrínseca da Associação e a razão de cada Congresso, de cada FIPED que se realiza, que expressam um lembrete, como uma retomada que reitera e enfatiza essa proposta, esse propósito de que nós precisamos sim, realizar uma profunda reformulação da nossa estratégia pedagógica, do próprio processo de ensino e aprendizagem, que cabe à universidade e, no meu entendimento, a todos os demais níveis de ensino, da pré-escola à pós-graduação, com exigência acentuada na etapa do ensino superior.

Que esse processo de ensino-aprendizagem seja profunda e intrinsecamente marcado pela prática, pela criação de um hábito de construção do conhecimento,

**À prática sistemática da pesquisa, como processo investigativo, dada sua natureza, tem de fazer parte intrínseca dos nossos procedimentos didáticos, tanto no âmbito do ensino como naquele da aprendizagem.**

**O conhecer é um processo de permanente construção, reconstrução, superação e inovação.**

e quando eu falo construção do conhecimento, estou me referindo à prática sistemática da pesquisa, como processo investigativo, dada sua natureza, tem de fazer parte intrínseca dos nossos procedimentos didáticos, tanto no âmbito do ensino como naquele da aprendizagem. É de se reconhecer que isto não é fácil, seja por causa do peso da tradição, essa tradição de todo o ensino que chegou até

nós, desde a intervenção dos Jesuítas, marcada pela influência da Escolástica, com seu equivocado entendimento de conhecimento, se daria pela apropriação acumulada de informações, o que gerou

o nosso famoso modelo de ensino expositivo/transmissivo.

Tal modo de praticar o ensino e a aprendizagem, impediu que nos déssemos conta de que o principal que está em pauta como realmente básico e fundamental, é o processo de produção desses produtos, a construção do conhecimento. Obviamente, os resultados do conhecer,

os seus produtos, vão sendo acumulados, vão sendo guardados, vão sendo disponibilizados para as próximas gerações, mas eles

não ocorrem como se houvesse um ponto que nós alcançaríamos e acumularíamos esses conhecimentos, que ficariam, portanto, eternamente disponíveis. Muito ao contrário, o conhecer é um processo de permanente construção, reconstrução, superação e inovação.

Embora, corriqueiramente, falemos muito de descoberta, não é bem de descoberta que se trata, é de criação, de invenção mesmo. Por isso, o conhecimento é profundamente marcado pela historicidade, ele nunca termina, está sempre avançando, superando etapas, movido por intensa e extensa curiosidade sobre todos os campos da manifestação da realidade. Apesar do seu grande mérito histórico e cultural, a iniciativa que ocorreu na modernidade da Revolução Francesa, de reunir nos 18 volumes da Enciclopédia todo o acervo dos conhecimentos já obtidos para colocá-los à disposição da humanidade, como se fossem verdadeiros e definitivos, foi um equívoco. Todos que lidamos com enciclopédias, damos logo conta de sua rápida superação, tal o volume de novas informações que vão sendo produzidas pelo permanente processo do conhecimento. Volume esse, cada dia mais aumentado, com velocidade acelerada, graças aos recursos tecnológicos da informática, como bem todos nós experimentamos pelo uso universalizado da Internet.

Temos hoje acesso a incontáveis bancos de dados, de toda natureza, em todos os campos da cultura, toda informação de que precisemos com direito a ícones coloridos, e corremos o risco de encarar isso como a nossa antiga biblioteca, principalmente, como um depósito de informações, só que hoje, depositados de uma forma diferente. Evidentemente,

se pararmos um instante que seja, para pensar na maravilha dessa tecnologia, nós vamos nos dar conta, então, de tudo aquilo que aconteceu em termos de criatividade, em termos de inventividade, em termos de construção de conhecimento, em termos de pesquisa. A tecnologia, ao nos confrontar com esse poderio todo, evidentemente, nos alerta também, quase que espontaneamente, a perguntar mas como foi possível tudo isso?

Então a ideia que temos, quando pensamos no ensino superior, é algo preocupante ver como ainda é permanente uma prática do ensino/aprendizagem, na esfera acadêmica, como um simples processo de armazenamento de informações, supostamente objetivas. E cada vez mais fui me convencendo da imperiosa necessidade de uma transformação revolucionária da pedagogia universitária, por entender que o ensino

não pode ser e não pode se realizar de uma maneira fecunda, se ele não se tramar, se ele não se realizar mediante um sistemático processo de construção do conhecimento.

Tomando a liberdade de me reportar a minha própria experiência pessoal, como estudante universitário e como docente do ensino superior, ao longo deste último meio século, pude vivenciar bem essa situação contraditória. Mesmo minha formação universitária tendo ocorrido no espírito da tradição escolástica, em que prevalecia o mote de que o professor

**Fui me convencendo da imperiosa necessidade de uma transformação revolucionária da pedagogia universitária, por entender que o ensino não pode ser e não pode se realizar de uma maneira fecunda, se ele não se tramar, se ele não se realizar mediante um sistemático processo de construção do conhecimento.**

ensina, expondo informações, e o aluno aprende, assimilando essas informações, desde aqueles idos da década de 1960, já sentia a preocupação de que essa nossa aprendizagem não devesse ser apenas aquela aprendizagem da cátedra, do professor que fala e o aluno toma nota, devendo armazenar informações, criando seu próprio acervo das mesmas.

Igualmente, ao passar a integrar o universo da docência, logo me dei conta de que só poderia realizar um ensino fecundo se envolvesse em minha intervenção docente procedimentos de construção do conhecimento, estimulando os estudantes a implementarem uma prática investigativa, no caso da filosofia, que era minha área de conhecimento e atuação, uma volta mais insistente às próprias fontes da literatura da área. A leitura dos textos originais da filosofia não era uma prática rotineira dos estudantes, prevalecendo as aulas expositivas e a tomada de notas dos conteúdos a serem assimilados e depois reproduzidos em provas.

Minha experiência de docência universitária, ao longo dos últimos 50 anos, foi me mostrando, no caso do ensino de filosofia que, além da ausência, do que hoje, chamamos de fontes, havia uma falta de um certo hábito de estudo por parte dos alunos, que respondiam de maneira muito diversificada às tarefas que lhes eram solicitadas. Por isso, passei a inserir subsídios didáticos para a realização de leituras, a consulta de fontes, a prática da documentação, a produção de textos, a elaboração de seminários, diretrizes inicialmente apostiladas e apresentadas a cada turma iniciante, e que acabaram constituindo um roteiro para o trabalho acadêmico, vindo a se transformar em

livro paradidático de metodologia de ensino e estudo, que se tornou ferramenta bastante divulgada e utilizada nas instituições de ensino superior do país.

Essa preocupação com a prática da pesquisa como mediadora do bom ensino e da boa aprendizagem, sempre me acompanhou. Por isso, quando anos atrás, tive notícia e tomei contato com a AINPG, foi até uma agradável surpresa, porque depois que eu comecei a minha docência no curso de Filosofia, eu logo me transferi para o curso de Pedagogia, porque queria trabalhar com Filosofia da Educação, que não fazia parte do currículo das graduações de Filosofia, mas fazia parte da Pedagogia, nos termos da legislação educacional da época.

Na experiência que tive no curso de Pedagogia, também percebi a necessidade e a importância dessas orientações metodológicas de como trabalhar, de como consultar a biblioteca, de como fazer o fichamento do livro, e também fui me convencendo cada vez mais de que esse era o caminho, certamente bastante difícil. O curso de Pedagogia inclusive, sempre foi alvo de críticas nessa direção, com insinuações de que continuava sendo um curso Normal, só que com título de superior, mas que não mudara de qualidade com sua transformação em curso universitário, continuava dando uma formação científica ainda inconsistente.

Fiquei muito gratificado e reforçado de ver que um evento como este, com a criação de um Observatório, cuja finalidade é justamente acompanhar e implementar a prática da pesquisa na graduação, expressa uma tomada de consciência, agora nacional, e com vínculos fora do Brasil, buscando outras

experiências, um significativo reforço e apoio a essa renovação metodológica do ensino e da aprendizagem na área.

Por isso, me identifiquei muito com o projeto, com a proposta da AINPGP, embora eu não tenha participado efetiva e completamente das várias seções do evento de hoje, mas tenho acompanhado a distância, notícias dos empreendimentos realizados, não tendo perdido contato, e fico contente de ver que a Associação continua firme, sólida e segura com seus objetivos e investindo com sistematicidade no despertar e no cultivar de uma postura investigativa do curso de Pedagogia mundo e Brasil afora, o que é de extrema relevância.

Isso é gratificante, não só na linha de se combater preconceitos e estereótipos que acabam circulando nos nossos meios acadêmicos, mas também porque temos uma tarefa que demanda muito compromisso de nossa parte, que demanda, ainda, muito investimento de toda a comunidade de educadores, que é a própria construção do campo científico da educação, que ainda não conseguiu ser alicerçada, se edificar propriamente, se configurar como um campo plenamente científico.

Acho que já avançamos muito, todas as exigências para a constituição desse campo estão sendo postas, mas evidente, isso tudo não vai se realizar da noite para o dia, mas esses últimos 50 anos foram muito produtivos nessa linha, basta ver, por exemplo, o crescimento da pós-graduação em educação e a contribuição que ela traz, os seus resultados, os resultados das pesquisas que são feitas, a significativa contribuição que ela dá para a constituição desta tradição de pesquisa no nosso campo educacional.

Tudo aquilo que se faz necessário, que é extremamente desejável que aconteça na formação do pedagogo, vale também com muito mais vigor e exigência, para a pós-graduação. Na pós-graduação, essa demanda pela postura investigativa é prioritária em relação à própria preocupação com o ensino na pós-graduação, um bom curso não se avalia porque tem grandes professores, que dão aulas maravilhosas, ela se legitima na exata medida em que se torna realmente um *locus*, um lugar profundamente comprometido com a realização da pesquisa.

Mas como nosso assunto, hoje, é mesmo o papel da pesquisa na graduação, minha apresentação é breve, pretendendo apenas trazer-lhes um estímulo para as reflexões e análises que vocês farão ao longo do Encontro. Queria, então, traduzir tudo isso que eu tentei dizer até agora numa equação, assim, bastante simples, bem intuitiva, mas que precisamos levar mesmo ao pé da letra e dizer que, quando estamos lá, cursando uma disciplina, seja ela qual for, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação ou Organização Curricular, temos que fazer isso com essa perspectiva.

Do ponto de vista da tática, inclusive, para a incorporação dessas novas posturas, quando se refere à metodologia científica, à aquisição de hábitos adequados de estudo científico, não se trata de defender a inclusão no currículo do curso de uma disciplina específica para esse fim; são todas as disciplinas que devem exigir dos alunos a aplicação das diferentes diretrizes para o bom estudo e decorrente aprendizagem, sempre tendo em mente que, nem toda forma de estudo é uma pesquisa, mas toda pes-



quisa é, intrinsecamente, uma excelente modalidade de estudo.

Essa ideia de que as outras disciplinas cuidariam do conteúdo e de que haveria uma disciplina, um componente curricular específico para ensinar metodologia da pesquisa é certamente equivocada, pois todas as disciplinas tem que ter essa preocupação, o professor, seja qual for o conteúdo de sua matéria, tem que estar imbuído dessa perspectiva, dessa dimensão, e cobrar de si mesmo e dos seus alunos a sua viabilização. A premissa inconteste é a seguinte equação: aprender e ensinar é conhecer, por sua vez, conhecer é (re)construir o objeto; reconstruir o objeto é pesquisar e, pesquisar, é abordar o objeto em suas fontes primárias. E o todo do processo é uma subjetivação, processo maravilhoso e um tanto misterioso, mediante o qual algo objetivo se transforma num dado eminentemente subjetivo. Aprendemos quando subjetivamos, quando temos essa vivência do conhecimento.

Com todos os posicionamentos do nosso cérebro poderoso, nós vemos que é como se estivéssemos criando aquele objeto, mas não é isso que está ocorrendo, nós não o estamos criando, ele tem a sua autonomia lá fora, mas também não estamos apenas fotografando-o, é justamente isso que constitui a coisa mais complexa e mais maravilhosa do ato de conhecer. Nós não apenas registramos, essa aparente imagem que nós temos, essa espécie de fotografia, que nós importamos da metáfora da visão e da luz.

Na verdade, o que ocorreu no interior do nosso cérebro e da nossa mente, foi uma elaboração muito sofisticada, uma verdadeira transformação simbólica do objeto, seja quando nos reportamos

a objetos materiais, seja a qualquer outro objeto já abstrato, já ideal. Por exemplo, quando pensamos justiça ou amor, ou conteúdos semelhantes, o que ocorre é uma construção, por isso que, no caso da noção de justiça, ela é muito mais personalizada, vai depender muito mais de cada um do que da nossa noção de pedra ou tijolo, porque, evidentemente, essa possibilidade, essa intervenção do sujeito na configuração do objeto, obviamente é muito maior nos objetos imaginados. Portanto, conhecer não é representar, apesar de falarmos muito assim no dia a dia, conhecer é reconstruir o objeto, é retomá-lo, decompô-lo e recompô-lo a partir de suas fontes, gerando seu sentido.

Nós vamos atrás daquilo que é realmente o habitat do objeto, justamente para garantir que o objeto tenha a sua presença garantida, que não seja atropelado pelas nossas imaginações, pelas nossas intervenções antes da hora. Vocês podem ver que a atitude científica é o cuidado que precisamos adotar para que o objeto não seja violentado ou transfigurado arbitrariamente pela nossa subjetividade. Daí a exigência de se ter um método, regras de procedimento para garantir a melhor intervenção da subjetividade, a capacidade que nós temos de simbolizar os objetos, conhecer, reconstruir o objeto que foi (re)construído.

Pesquisar não é nenhum segredo, não é nenhum bicho papão, pesquisar é trabalhar o objeto a partir de suas fontes. O primeiro cuidado que precisamos que ter quando queremos conhecer alguma coisa, é saber quais são as fontes do fenômeno do objeto alvo de nosso estudo.

Evidentemente, que quando nós tratamos de educação e falamos aqui de pesquisa em Pedagogia, nós estamos

dizendo duas exigências fundamentais, basilares: a primeira exigência é que seja posto todo empenho e aplicadas todas as estratégias cabíveis para que esse conhecimento que buscamos adquirir não seja por mera fotografia, por mera decoração, mas por reconstrução dos objetos de nossa experiência, nem por mera repetição de informações, já disponíveis em nosso repertório. Daí aquela recomendação que se cabe fazer quando ingressamos nos cursos superiores, lugar que se pressupõe que se deva fazer ciência: “esquecer” tudo que se sabia antes, esquecer entre aspas, tudo aquilo que nós aprendemos antes, seja nas escolas, seja na vida, não que seja mentira ou falso aquilo que aprendemos, mas porque se trata de não dar o selo de verdade antes da confirmação pela experiência. Isto quer dizer que, da perspectiva científica, todas as afirmações precisam se fundamentar em fontes legitimadas, seja mediante nossa própria pesquisa, seja mediante pesquisas feitas por terceiros, registradas em fontes reconhecidas.

Como podemos ver, a ciência vai se constituindo com base nas fontes primárias e nas fontes secundárias reconhecidas, que vão viabilizando a configuração o mais objetiva possível dos fenômenos estudados. Essa é a primeira exigência para a revolução qualitativa no ensino superior e que é muito mais forte no caso da Pedagogia, porque os fenômenos da educação não são tão “objetivos” como são os fenômenos da Física, por exemplo. É preciso que haja esse empenho por parte da instituição, dos professores e também, obviamente, por parte dos alunos, de mudar a atitude, fazer uma revolução nessa pedagogia universitária e buscar conhecer através das fontes.

A segunda exigência é que, feita essa preparação toda, nós tenhamos aquele cuidado, onde entra a parte propriamente epistemológica da construção do conhecimento, ver como é que podemos formular um novo resultado, agora alicerçado sobre a base de pesquisa. Trata-se aqui do próprio processo epistêmico, desse modo, especificamente humano de conhecer, graças à aplicação do exercício da inteligência. Esse exercício consiste no desvelamento de nexos entre os elementos apresentados em nossas intuições subjetivas, que expressam nossa capacidade lógica de apreensão das relações entre as diversas dimensões da realidade objetiva. Essa é a expressão de nossa aprendizagem, que se dá exatamente como fruto desse processo de conhecimento. Que é a base da boa memória: o que aprendemos assim permanece em nossa memória, que decorre sempre de uma boa capacidade de entendimento.

Resumindo e concluindo, cabe insistir na necessidade do investimento que precisa ser feito por todos os envolvidos, dirigentes das instituições, professores, entidades (como a AINPG), com vistas a promover eteticamente essa mudança radical no modo de lidar com o conhecimento. Daí a relevância de se prestigiar e de se comprometer com iniciativas estratégicas para o desenvolvimento formativo de pesquisa. Por exemplo, a exigência da realiação do TCC é uma prática extremamente saudável e valeria a pena que as instituições, inclusive, remunerassem os professores que se dispõem a orientar os alunos na elaboração do TCC, dado seu papel como prática da pesquisa. O mesmo cabe afirmar com relação à Iniciação Científica, iniciativa que muito timidamente o CNPQ, a CAPES e as FAPS

estaduais até apoiam, mas ainda de uma maneira bastante econômica. A Iniciação Científica devesse se transformar na própria essência da pedagogia universitária.

Eis o que eu queria dizer para vocês muito mais à guisa de estímulo do que de ensinar qualquer coisa nova. Certamente, não disse grandes novidades para vocês. Trouxe antes, o meu depoimento, querendo lhes transmitir meu compromisso pessoal e meu interesse por isso, minha convicção de que é assim que nós vamos consolidar o campo científico da educação, dizer a que nós viemos, o que é isso, a ciência da educação, o que é esse profissional que nós estamos formando no curso de Pedagogia. A esperança é de que um dia a pesquisa seja efetivamente um princípio pedagógico formativo no ensino superior.

Muito obrigado pela atenção, fico muito contente também que o Observatório vai começar a atuar agora mais di-

retamente, inclusive, é importante para estar checando os nossos avanços e cobrindo os retrocessos que não deixam de nos acompanhar a todo momento. Com minhas despedidas, desejo um muito bom final de evento para todos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rafaela dos S. da S.; ARAÚJO, Edmar da S. A pedagogia, a pesquisa e as articulações na formação do pedagogo. **Revista Sítio Novo**. Palmas, v. 3, n. 1, jan./jun.2019, p. 20-29.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

SEVERINO, Antônio J. ; SEVERINO, Estêvão S. **Ensinar e aprender com pesquisa no ensino médio**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.



### O LUGAR DA AUTOFORMAÇÃO, MEMÓRIAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PESQUISA

MARIA LÚCIA PESSOA SAMPAIO - Graduada em Pedagogia (1987-1992) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com Especialização (1998-1999), Mestrado (2000-2002) e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2002-2005). Pós-Doutorado no Laboratoire d'Etudes Romanes, na Equipe de Linguistique des Langues Romanes na Université Paris 8, France (2010-2011), Professora aposentada como adjunto IV do Departamento de Educação da UERN.

FRANCICLEIDE CESÁRIO DE OLIVEIRA - Doutoranda do Programa Pós-Graduação em Letras/PPGL da UERN. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC da UERN (2013); Especialista em Educação, na área de Formação do Educador (2007) e Graduada em Pedagogia (2003) pelo Campus Avançado de Pau dos Ferros/CAPF/UERN, Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN.

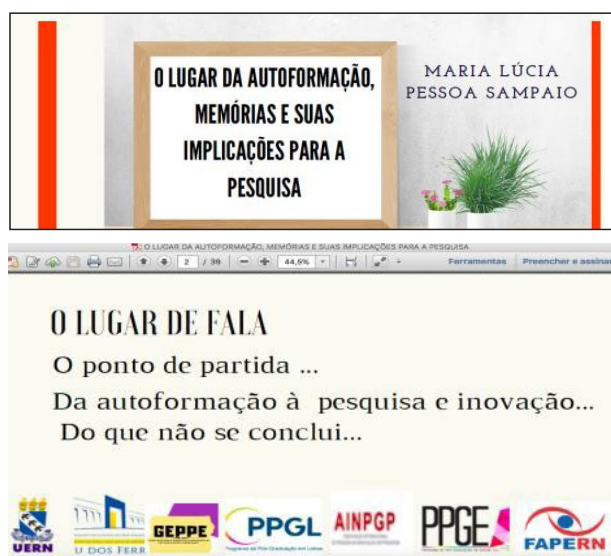
### INTRODUÇÃO

Cumprimento a todos os presentes mesmo que virtualmente, em especial, à professora Francicleide Cesário, como mediadora dessa fala, ratificando ser

uma honra estar na sua companhia, pois a professora Fran, como carinhosamente nomeio, sabe da minha admiração pelo seu trabalho como colega e orientanda do doutorado em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). O

lugar da minha fala aqui é um pouco confuso, assim como a mediadora relatou sobre a minha trajetória, que é múltipla e diversificada.

Então, compartilho com todos a minha alegria em poder estar com vocês nesse momento dessa conversa, que tem como mote o lugar da autoformação. Para isso, algumas memórias que vou trazer, naturalmente, a memória é seletiva, então, tive que selecionar algumas delas, porque claro que não daria para trazê-las todas numa única fala, portanto, vamos conversar um pouco sobre essas memórias. Meu lugar de fala terá como ponto de partida algumas imagens, começando pelas logomarcas de instituições, das quais tenho o sentimento de pertencimento, conforme demonstrado nas imagens (prints):



A primeira delas está a logo da UERN, na qual obtive a minha formação (como pedagoga) e depois atuei como professora no *Campus* de Pau dos Ferros, atualmente, aposentada. Agregada a minha trajetória na UERN como professora, tem a de pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem (GEPPE), no qual eu trabalhei durante toda a minha trajetória, enquanto professora da UERN e

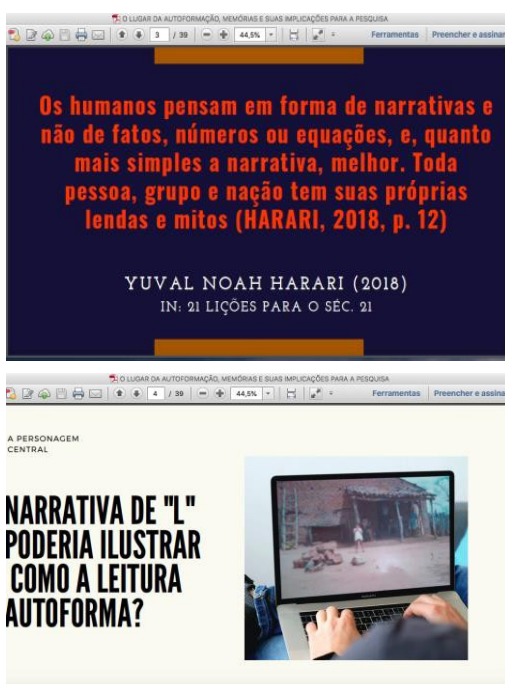
nesse espaço de tempo, eu estava no Programa de Pós-Graduação e Letras (PPGL), no qual continuo colaborando e concluindo a orientação da última tese de doutorado. Trago também a logo da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP), instituição essa que muito devo, enquanto instituição responsável pelo Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED). Depois, temos a logo do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), ao qual sou vinculada como professora efetiva e, por último, apresento a Fundação de Amparo e Promoção da Ciência, Tecnologia e Inovação do Rio Grande do Norte (FAPERN), a qual estou vinculada profissionalmente, desde maio de 2022, como Diretora-Presidente.

Meus lugares de falas são esses e, partir deles, eu vou puxar alguns fios da memória, por isso, eu convido vocês para junto comigo, rememorar. E, para rememorar, eu trago o Yuval Noah Harari, já deixando um convite a vocês para lerem as obras do mesmo, as quais considero muito interessantes, dentre as quais destaco as *21 lições para o século 21*, na qual ele faz a seguinte afirmação: “os seres humanos não pensam em forma de números, mas de narrativas, a gente está sempre vinculado a narrativas”. Assim como Harari, eu me incluo nesse grupo de pessoas que criam suas narrativas e vocês que estão aqui fazem parte dessa perspectiva de narrar comigo e eu narro com vocês, assim juntos narramos, a partir de um coletivo, nunca do individual.

## A NARRATIVA DE “L” A PERSONAGEM CENTRAL

Para narrar esse momento de hoje, eu trago uma narrativa que chamo de “L”,

como personagem central, vista como um exemplo do se autoformar, pois toda a trajetória dessa personagem vem como uma releitura, visto como aspecto motivador de sua vida e, acima de tudo, transformador por assim dizer. Na tela, temos a imagem de um computador que vocês podem ver a foto dessa criança descalça nessa casa de chão batido, com narrativa escrita pela professora Araceli Sobreira, pela qual eu tenho muita admiração, com a qual foram compartilhadas várias histórias reais, a escritora Araceli narrou e eu decidi compartilhar com vocês na manhã de hoje. A narrativa de “L”, a personagem central, conta-se que ela foi criada como filha adotiva pelos tios maternos, a qual apaixonou-se pelo ato de ler antes mesmo de “virar gente”, aprendeu a ler escondida, roubando livros. Eis a imagem 2 (print):



Aqui temos mais uma menina que roubou livros, ou seja, não sendo essa

condição exclusiva, como retratado na obra famosa *A menina que roubava livros* (2005) do escritor australiano Markus Zusak. O caso de “L”, que também roubou livros, dessa feita, da estante do seu primo e irmão adotivo, também poeta cordelista. Registro, aqui, na plateia virtual, a quem agradeço pela presença da professora

Mônica Freitas, cordelista da cidade de Apodi/RN.

De capa em capa, de página em página, a menina vivia a dureza do sertão, lavar, passar, cozinhar, moer, pilar, passar, aprender a ser dona de casa, tudo isso para poder estudar na cidade de Pau dos Ferros (RN), cidade que protagonizou o FIPED, o nascedouro do nosso Fórum de Pedagogia, o ciclo de sua vida atravessa momentos difíceis, quando apanhava para aprender a rotina das tarefas que toda mulher realiza no sertão.

Quando fugia dos assédios de jovens e homens da região que mostravam seus órgãos, quando as meninas iam “bater” roupa na beira do rio ou brincar perto da cachoeira que se formava no inverno. Escondida, “L” lia e se tornava mulher, lendo, casou, tornou-se professora; lendo, tornou-se mãe, vencendo muitos obstáculos, até se tornar professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e, em seguida, Mestre e Doutora em Educação, além de pesquisadora e consultora da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A menina leitora descobriu, na palavra escrita, uma grande esperança para

**De capa em capa, de página em página, a menina vivia a dureza do sertão, lavar, passar, cozinhar, moer, pilar, passar, aprender a ser dona de casa, tudo isso para poder estudar.**

fugir da realidade inóspita de onde foi criada como filha adotiva. Era considerada o “patinho feio”: não era reconhecida pelos irmãos e parentes adotivos e nem pela família biológica, que sentia rancor por ela ter ido embora. Mesmo assim, a nossa personagem sobreviveu as angústias e a carência. Na casa onde foi criada, a estante do irmão mais velho, na realidade primo, por parte de mãe, era o local proibido.

Toda viagem inesperada de sua vida estava guardada nos parques livros trancados lá dentro. O irmão era poeta, de trovas e cordéis. Nem desconfiava, mas a estante era o objeto de prazer daquela sonhadora menina criada em sua casa. Escondida, roubava um livro, para folhear, enxergar novos mundos. Locomover-se nas páginas encardidas que se abria para liberdade, enquanto leitora. Quando o povo daquela casa de chão batido deu por conta, “L” já sabia ler”, tão logo o pai adotivo, por incentivo do primo-irmão, resolveu abrir uma escola na própria sala da casa.

Foram falar com o prefeito que autorizou e ainda indicou uma moça da região para ajudar na tarefa. O vão da escola era um espaço abafado, sombreado por cajueiros, laranjeiras e um pé de cajarana, hoje, quase centenária. Todos juntas. Moradores daquela comunidade de idades variadas, todos agricultores, com o mesmo ensino: soletração e tabuada. Aqui acolá, a leitura de versos do irmão, as cartas escritas a mão com um português não padrão da mãe de “L” para a irmã, sua tia e mãe adotiva. Porém, o que era bom durou pouco, o irmão se assanhou pela professora, “mexeu” com ela. Deu muita confusão e todos ficaram de novo sem escola. Veio outra professora, também, em casa de conhecidos, to-

das as crianças e adultos da redondeza passavam horas contadinhas no relógio, mas havia uma vida lá fora, com trabalho pesado e árduo na plantação do milho, feijão e algodão, cultivado nos roçados.

A menina era encantada pelos lápis, que o pai trazia da cidade na quantidade exata para um ano e aí de quem gastasse, ficava sem nada. O caderno de “L” era um luxo. Brochura, linhas certinhas para marcar o “L”. Terminada a terceira série naquele lugar inóspito, “L” precisaria repetir de ano porque lá não havia a quarta série, somente na cidade de São Francisco do Oeste (RN), uns 5,3 quilômetros de distância ou em Pau dos Ferros (RN), em torno de 15 quilômetros. Com dez anos de idade, “L” deu um ultimato para sua mãe adotiva, ao dizer que não repetiria de ano e começa todo um planejamento da mãe para treinar a filha para viver fora de casa. Assim, como onze anos de idade “L” muda sua história, passando a morar com seu irmão adotivo numa casinha construída por seu pai adotivo, para o qual foi, por recomendação da mãe, cozinhar, lavar e passar, além de estudar e frequentar o Patronato para fazer sua primeira eucaristia. Ela até cogitou em ser freira na época, por vislumbrar nessa profissão uma vida melhor.

Resumindo, passado os tempos de ensino fundamental, médio, logrou o primeiro lugar no curso de Pedagogia, depois especialização, mestrado e doutoramento na Universidade Federal, já professora da UERN, é que “L” está sentada agora na Kombi repleta de suas alunas do curso de Pedagogia do *Campus* Pau dos Ferros da UERN. A zoada feita pelas moças fica distante dos olhos da professora que se lembra de um passado, que parece nem ter existido: “Como cheguei

aqui, meu Deus?” “L” trilhou um longo percurso entre a vida no Sítio São Gonçalo e a mudança para Pau dos Ferros, aos 11 anos, após convencer os pais adotivos a investirem em seus estudos.

Encontrar novamente os caminhos por onde leva a imaginação e a palavra escrita, deixa “L” com os olhos lacrimejantes. Se contar para alguém, parece novela. Quem iria acreditar que a vida naquela humilde casa iria ser o ponto de partida para chegar tão longe? A vista dava para a terra seca perdida entre os morrotes, as pedras, o céu azul, o cheiro morno do vento daquela região. “É tempo de feijão verde” – alguém lembra dentro da Kombi. “Ah... logo minha mãe começa a colher milho”. “Boa!!! Vou lá comer canjica!...” “Pamonha é tudo de bom”.

As vozes ficam longe, na mente de “L” emerge aquela criança moendo milho no sítio São Gonçalo, de frente à casa de chão batido. Relembra a vida numa rotina de trabalho pesado: “barrer” o quintal sempre empoeirado, ajudar a moer o milho, preparar canjica ou mungunzá ou o cuscuz, dar comida aos animais, acender o fogão, vigiar a “tempre” para a comida não queimar. Sempre descalça, vestido curto, olhos curiosos. A cena do passado surge pelos olhos daquela mulher “L”, agora professora universitária, uma das idealizadoras do Projeto, posteriormente, Programa Biblioteca Ambulante e Literatura na Escola (BALE), que leva livros de literatura infantil, poesia e imaginação, através da contação de histórias para escolas do Alto-Oeste Potiguar.

Os livros, agora, fazem parte de sua vida. Mas lá atrás, na infância, livro era algo raro. No presente, foi tanto livro compartilhado com tantas vidas, que “L” recebeu um prêmio nacional: o Viva Leitura, no ano de 2008. De menina simples à professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mestre e Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o ato de ler foi sua rebeldia para vencer na vida. A

menina sonhadora foi atrás de sua história, após se apaixonar por tantas outras histórias do seu mundo sertanejo.

Venceu a pobreza e

as dificuldades, o preconceito, as tentativas de abuso, e conseguiu. Virou mulher-leitora. Professora-leitora. Formadora de mulheres leitoras em uma região que cobre o entorno de mais de 40 municípios do Rio Grande do Norte, Ceará e Paraíba.

Sua palavra-literária descortinou mundos novos no ambiente da formação de pedagogos e de professores da Língua Portuguesa da região do Alto-Oeste Potiguar. O que quase ninguém conhece é a história da menina doada pela mãe à irmã, para sua tia, em promessa ainda na barriga, que o pai teve que aceitar: entregar a menina ainda sem completar um mês de vida, para outra família, “porque promessa é dívida, e uma mulher cumpre a palavra dada nesta família!”, assim dizia a sua mãe Terezinha.

Na tipoia amarrada nas costas do tio, a menina balançava ao som do casco do cavalo no chão de pedras e pedriscos. A família original ficara para trás. O sono ficou protegido do sol escaldante pelos panos que a mãe passara na criança. O

**A cena do passado surge pelos olhos daquela mulher “L”, agora professora universitária.**



nome dela é “L”. Trate-a bem. Os olhos do pai adotivo brilharam na porta da casa: – “A bichinha nem abriu os olhos ainda!” Naquela época, a criança levava sete dias para olhar pra o mundo, relatava sua mãe adotiva Alzira – E dizendo isto, tomou da mulher a trouxinha de roupas, pegou a menina, prendeu-a nas costas e partiu pelo mesmo caminho que viera. O sol era de matar. Em casa, poucas horas depois, a mulher se enchia de dengos e cuidados. Já havia preparado a redinha. Na época, nem tinha bercinho, muito menos cama. Pegou as roupinhas que a irmã mandara e guardou junto as roupinhas que vinha juntando também, porque também gestara “L”.

Esperava ardentemente a nova filha, desde o trato que fizeram com a irmã. As duas sabiam que seria uma filha mulher. As duas irmãs planejavam como seria a doação da criança. Naquela época, a vida das crianças era decidida na barriga da mãe. Já sabia onde iria crescer. Quem iria apadrinhar. Com quem iria se casar. Tudo arranjado. Tudo planejado Tim-Tim por Tim-Tim. Poderia parecer injusto pegar a bebezinha assim nos primeiros dias, mas sabia que a irmã mais velha lidava arduamente com a casa, o roçado, e o marido doente. Um filho a mais era motivo de mais trabalho. E ela – ali – já com os filhos todos criados, iria ter companhia na velhice.

A vida se resolvia assim! Tinha de ser assim! E ela sabia, como mãe, que a menina só iria lhe dar alegrias. Alguns anos depois dessa cena, ao lado de seu cachorro, chamado “Jupi”, a menina vive

a aventura de criar o seu próprio destino, ao desejar estudar. Enquanto a roupa esperava nas pedras, ao lado da “Cachoeira”, folheava um pesado livro de capa dura. Passava o dedo por cima das letras da lombada, redesenhando o mesmo traçado de cada palavra. Era mais um livro roubado da estante do irmão. Tinha todo cuidado do mundo ao colocar a obra por dentro da trouxa na ida pelo caminho seco

até a beira do rio. A menina lia à revelia do que se falava por perto: “Estudar? Estudar pra quê?” “Ler não enche barriga!” “Essa menina vive no mundo da lua. Só

quer saber de livro na mão!”. A casa toda para arrumar e fica ali, pelos cantos, parece até alumbramento.

Essa narrativa é uma história real que aborda o mundo da leitura na vida de uma menina sertaneja, do Oeste Potiguar. A narrativa destaca personagens reais da trajetória de uma mulher que sobreviveu à pobreza, à carência afetiva e às dificuldades de acesso ao livro e modificam radicalmente a situação de suas comunidades, ao criarem projetos de acesso à leitura literária. Do texto rascunhado pela escritora Araceli Sobreira para o Projeto “Medeias”, em conjunto com outras mulheres, este não foi publicado, agora publicizado, agora faço questão de compartilhar. Desculpem se me alonguei durante a narrativa, eu até me emocionei, mas a literatura é assim, fornece a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas, a literatura é indispensável como fator de humanização como já diz Antônio Cândido (2004).

**Essa narrativa é uma história real que aborda o mundo da leitura na vida de uma menina sertaneja, do Oeste Potiguar.**

## O BALE E O FIPED: IMAGENS E NARRATIVAS

Eu trago nessa fala o mestre Paulo Freire, que diz que “a tarefa mais importante de uma pessoa que vem ao mundo é criar algo”. E para ilustrar, vale ressaltar que o FIPED e o BALE, praticamente, nasceram juntos, além de, ao longo de toda caminhada, andaram juntos ao longo dessas décadas, em que ambos vêm se constituindo, cujas imagens (prints 1 e 2) abaixo ilustra:



Podemos dizer que BALE|FIPED são duas faces da mesma moeda, assim, o BALE com a leitura e o FIPED com a pesquisa, constroem-se nessa narrativa. Nessa imagem acima (print 2), que escolhi dentre tantas outras, essa ilustra bem o primeiro FIPED. Nela contém muita gente que nos ajudaram a construir esse evento, desde 2008, dentre elas: temos a professora doutora Lilian Rodrigues, atualmente, está como Assessora Técnica na FAPERN, a presidente que me antecedeu, naquela época trabalhava em Pau

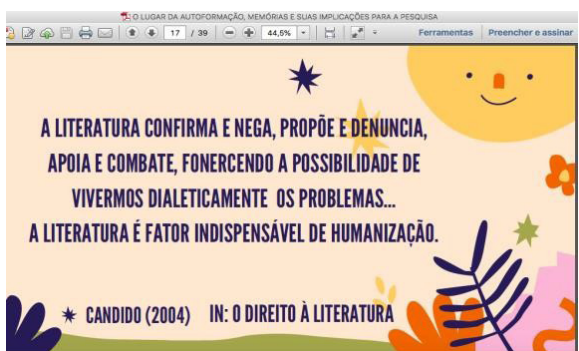
dos ferros e conosco construiu o FIPED.

Temos, também, Kaíza Alencar, hoje, cursando doutorado, na época, era aluna de graduação e organizou o FIPED comigo, representando seu segmento. Temos, aqui, no centro da foto a professora doutora Edneide Carvalho, denominada como a “cara” do FIPED, hoje, professora do *Campus* de Pau dos Ferros. E, ainda temos Janaína Silva, como aluna de graduação, formava o trio na organização; temos Renato Santos, que está na foto ao fundo, hoje, secretário do PPGE, também com titulação de doutor hoje, só para ilustrar com essa foto o quanto ela representa e todo nosso crescimento profissional; temos Noemi Gamboa, que tinha acabado de chegar do Peru para fazer o mestrado do PPGL/UERN e hoje é professora mestra e concursada da educação básica. E esse garotinho de camisa vermelha é o Gilton Júnior, meu filho, que na época tinha cinco anos de idade e a gente o chamava de guri do FIPED. Ele sempre estava nas atividades conosco, atualmente, é aluno de licenciaturas em Artes na UFRN.

O BALE nasceu quase na mesma época, entre 2006/2007, um pouquinho mais velho que o FIPED, dois anos mais velho, um com 13 anos e outro o BALE com 15. Registro a presença aqui da professora doutora Keutre Glaudia, atual coordenadora do Programa, a quem agradeço por estar conosco e acreditar nesse projeto/programa, sendo uma das mobilizadoras, ou melhor a principal mobilizadora. De igual modo, agradeço a presença da professora doutora Eridan Santos, também está aqui, sempre coordenadora do BALE. Registro, aqui, a presença de Joana D’arc, também colaboradora. Portanto, agradeço a todos pela honrosa

presença de vocês.

Nessas memórias retomo aqui como é que o BALE surge. Para tanto, trago o cenário aquela narrativa que eu li para vocês; ela tem um pouco também dessa narrativa que a gente viu de “L”. O BALE encontrou nas escolas a lacuna da literatura, sendo esta reduzida ao objetivo de, simplesmente, levar os indivíduos a ler por obrigação. As escolas que visitávamos não tinham esse papel de que a gente compreende hoje, de ter a leitura como lúdico. O espaço da biblioteca era o espaço de controle, de guarda do livro, longe do objetivo de formar leitores, conforme ilustrado abaixo (prints):



Ler na verdade, nessa perspectiva, se tornava para todos nós, que éramos professores formadores, uma preocupação, pelo fato de ser algo enfadonho, algo como castigo, como obrigação das tarefas escolares, e foi com essa perspectiva que o BALE surgiu e foi criado, tendo como público-alvo, o atendimento de crianças, jovens e adultos, Eu e professora Renata Mascarenhas, que foi uma das fundado-

ras do BALE junto comigo, na época, e os primeiros bolsistas que começaram a trabalhar no BALE, na época, enfrentava esse cenário de ausência literária nas escolas, como ilustrado (print) abaixo:



O BALE é um programa que atende a várias gerações e vem formando e autoformando leitores e pesquisadores. Tem um papel fundamental hoje na constituição dessa narrativa de autoformação, no ensino, na pesquisa e na extensão. Nós temos nessas imagens (prints) acima, os primeiros momentos em que a gente abordava as casas nos bairros em Pau dos Ferros. Nelas, vemos as bolsistas, convidando de casa em casa, as donas de casas e todos do bairro para irem fazer parte da contação de história, ouvir o BALE. E o que nos move, enquanto conceito em relação ao BALE, é o conceito de formação e de mediação.

O conceito de formação tem a ver com o nosso fazer como professores, pois no percurso do ensino, a formação é algo mais planejado, organizado sistematicamente, via currículo, além de ser

algo mais externo ao sujeito. Portanto, formar implica nessa organização, atrelada a uma rotina ou um roteiro curricular. Já a autoformação emerge do interesse do sujeito e das oportunidades que lhes são possibilitadas, tem mais a ver com o sentido que o sujeito dar e o mobiliza a participar, ou seja, tem mais a ver com a capacidade de ele operar com essa formação para se autoformar. Portanto, a gente quando está se formando, nem sempre se autoforma porque é preciso que a pessoa queira se autoformar, que queira avançar, por isso essa perspectiva do desejo e motivação pessoal seja tão importante.

A narrativa que eu mostrei para vocês aqui, demonstra o quanto “L” se autoformou ao longo da sua vida. A gente vê que a formação foi muito importante, mas a autoformação foi fundamental, porque esta saiu do sujeito com esse desejo, essa vontade particular de aprender, de fazer a diferença.

Autoformar é um processo complexo, assim como é, também, o mediar. Isso não é simples, pois é nessa perspectiva que a gente entende a arte literária, do nosso viver a literatura junto às comunidades, tendo na universidade, o papel de não se fechar em si mesma, mas de sair de suas salas, fazer extensão, indo até a comunidade. Para isso, o BALE ganhou o edital da FUNARTE, com ele, angariou uma carrocinha que até hoje está lá no Campus de Pau dos Ferros. Antes dela, a gente fazia viagens com os materiais e com os bolsistas nesta Kombi da foto, que eu narrei no início que era desconfortável, portanto, hoje ela não existe mais, ficou só nas memórias de quem passou por esse momento. Atualmente no BALE, se utiliza mais os carros Sprinter da UERN,

sempre disponíveis para o uso da equipe, aqui ilustrado (prints):



## O PAPEL DO BALE NESTA INTERAÇÃO UNIVERSIDADE | COMUNIDADE



E é nessa perspectiva que a gente pensa o BALE, levando literatura e arte, desempenhando esse papel de levar pessoas a verem o mundo de uma perspectiva diferente, com esperança. De fato, a gente precisa disso, assim como precisamos da ciência, nós precisamos de um bom filme de ficção, de fazer com que as pessoas se apaixonem, se envolvam com o lúdico, com a contação de histórias. A arte, ela tem esse papel fundamental de trabalhar com a formação e se deixar ser fisgado pela descoberta da autoformação, sendo por esse desejo atraído. É nessa perspectiva que a gente trabalha e que o BALE continua trabalhando, ele tem esse papel de integrar a universidade e a comunidade, no sentido de mão dupla. Não se trata de um caminho de uma única via, mas duplamente se ir até o bairro, assim como o bairro pode ir até a UERN, onde está o BALE, isso é muito importante ter

essa convicção e o BALE não ficou em Pau dos Ferros, assim como o FIPED, ele caminha mundo à fora, já foi a Portugal em 2008, ao México em 2011, para a França em 2010, em Angola em 2014, para Cabo Verde 2015, Portugal 2017, foi para o Chile no FIPED 2018, então, o BALE e o FIPED tem andado juntos.

Nessa Edição do FIPED/Altamira, a gente tem visto muito isso, o BALE muito presente, tiveram várias atividades que coincidiu de estar numa mesma oficina falando sobre o BALE e no outro momento. Parece ter sido providencial que se criasse o BALE e, também, o FIPED para ter essa conjunção de caminhos. Aqui a gente tem as imagens do BALE no México estão aqui presentes várias pessoas como a Profa. Eridan, antes mencionada, que esteve conosco no BALE do México, a Professora Diana Saldanha, a gente fica muito feliz em rever essas imagens, porque são imagens que trazem memórias.

Esses dias, eu relembro com Ozana Alves, ex-bolsista do BALE, na época era aluna do Curso Espanhol e teve a oportunidade de ir para o México e nos ajudou numa Oficina do BALE, a qual traduzia o espanhol. Lembro que a gente tinha dificuldades, mas muito difícil era para os mexicanos nos entenderem, embora a gente os entendesse. E Ozana, como bolsista, estava nesse papel e fazia essa interlocução. Depois, uma outra oficina do BALE a gente fez em Calulo, em Angola, ocasião em que estivemos juntos no Seminário de Língua Portuguesa e a equipe do BALE ministrou uma oficina de contação de histórias e foi algo encantador para os professores da escola primária de Angola conhecerem e participarem do BALE como contadores.

Na ocasião, a gente contextualizou o que o BALE faz e como contar história e eles fizeram na prática conosco essa oficina de contar história para os próprios colegas com total envolvimento. Então, o BALE gente, é isso, dentre as estratégias que a gente trabalha dos canteiros que é o BALE Contação, geralmente, após o conto oral, este é protagonizado pelas próprias crianças, sendo que elas normalmente encenam com a própria narrativa e assim emerge o BALE Ficção. Essa estratégia é uma das nossas ações mais requisitadas, recebe convite para tudo, até para animar festa de criança, para desfile, para tudo, mas na verdade a função desse Canteiro, é levar o conto, a contação de história para o teatro, é fazer essa transposição, entre o teatro e o texto de forma que leve o leitor a sentir prazer pelo texto, sem mesmo o leitor ter tido acesso à leitura, portanto é uma outra leitura.

O BALE tem várias equipes: temos o BALE Micaelense, que fica na cidade de São Miguel; temos o BALE Dantense, que fica em Francisco Dantas; o BALE Portalegrense, protagonizado por Renata Freitas, que o coordenou na cidade de Portalegre; temos o BALE- UERN, com duas equipes, uma infantil com as crianças do Riacho do Meio, que vem se mantendo, além da equipe do BALE universitário, formado por estudantes. E temos o BALE FRUP, que fica em Frutuoso Gomes. Portanto, são várias equipes que estão, a cada ano, mobilizando leitores, com mais de 100 mediadores de leitores, por edição, na região do Alto- Oeste. Para divulgar, temos o BALE-NET, com site que é [www.programabale.com.br](http://www.programabale.com.br), vocês podem acessar informações sobre o programa, temos também as redes sociais,

cada equipe tem o seu Instagram e Facebook e Twitter.

Como eu falei, o BALE é um projeto premiado e também muito viajado. A gente já fez atividades em outros estados como Minas Gerais, essa imagem do BALE em Minas Gerais, tendo a profa Eridan com um megafone e Manu Medeiros em cima de um carro, divulgando no meio das ruas da cidade, demonstra todo o protagonismo do BALE. Para além disso, temos como resultado desse sucesso, a questão do modelo gestão adotado, que se alicerça nas pessoas, de se valorizar as pessoas que entram na equipe. Isso porque, quando se entra no BALE, pode ser alguém que não sabe contar história, mas logo vai ser ajudado, tão logo se autoforma no processo e se tornará um mediador, protagonizando-se igualmente aos outros bolsistas.

Em analogia com o BALE temos o FIPED, do mesmo modo, temos os alunos da graduação como principais protagonistas do evento, pois são eles que vão ao evento, que submetem o texto e que publicam junto com o professor. Os alunos são os protagonistas no FIPED e da AINPGP. Nessa perspectiva de se trazer essas memórias desses dois momentos, e a gente diria que o FIPED, ele sai o solo sertanejo potiguar que, ao ganhar asas, também, aspirou passos largos, ganhou o Brasil e ganhou também o mundo. Levou na bagagem, nesse espaço-tempo, um conjunto de ideais transformadoras, alimentadas pelo desejo de crescer e, como uma raiz sedenta, o FIPED se lança na busca de novas águas, desbravando tantas terras desconhecidas com o papel de levar a pesquisa, o conhecimento e a partilha de saberes as terras mais longínquas.

Do mesmo modo, ele nasceu como o BALE, de forma tímida. Os primeiros passos de vida que ele teve no *Campus* de Pau dos Ferros. na UERN, ele ultrapassou as barreiras de Pau dos Ferros e levou ao Brasil e ao mundo, feito um pássaro livre, o processo de desenvolvimento acadêmico-científico dos alunos de graduação, principalmente e, para isso, eu gostaria de lembrar que uma das bravas professoras que a gente tem no FIPED, e que eu já mencionei na minha fala no início, queria destacar um deles, que é o professor doutor Valdir Barzotto, da Universidade de São Paulo. A ele, todo o nosso reconhecimento, pelo fato de estar sempre à frente desses ideais (da leitura e da pesquisa na graduação), pois foi um dos estimuladores, quando veio conhecer Pau dos Ferros. Sendo assim, a primeira pessoa que fez questão de acreditar na gente e nos dar a força que nem sabíamos ter, naquela época como um professor reconhecido no país e hoje internacionalmente.

O FIPED deve muito ao Prof. Valdir e eu sempre faço questão de dizer isso, enquanto estiver voz no FIPED de alguma forma, eu estarei sempre citando-o, porque, hoje, não estou mais a frente da coordenação, mas sempre estou dizendo que se lembre de Valdir como alguém que incentivou esse FIPED e, por vários anos, fez pontes, ele fez pontos com Portugal, bem como em vários países como México, África e tantos outros. Hoje, outros colegas que estão à frente da AINPGP/FIPED, registro aqui o empenho do professor Alexandre Joca, atual presidente, a quem parabenizamos por estar conduzindo muito bem associação, junto com a professora Francicleide, que continua como uma fiel escudeira desse fórum, é uma sucessora, digamos assim, da gen-

te na direção, na parte de secretaria do evento, atuando muito bem no financeiro.

Então, é muito importante que a gente considere essas pessoas que passaram pelo FIPED, mas que continuam dando todo seu conhecimento, que se demonstrou ser parceiro como Valdir Barzotto foi e sempre será desse FIPED, hoje, é membro de honra, assim como eu, mas tem dado uma contribuição imensa ao FIPED. Então, minhas memórias aqui de autoformação e pesquisa, das quais fiz questão de privilegiar como memórias, trazendo um pouco do BALE e do FIPED, que são duas linhas mestres na minha vida na formação pelas quais eu passei.

Para a gente pensar sobre isso, lembro Hararri (2018), quando afirma que as narrativas que nos provêm de sentidos e identidades, são todos ficcionais, mas os humanos precisam de acreditar nelas. Então, como fazer para que aquela narrativa pareça real? É óbvio, porque os humanos querem acreditar nessa narrativa, mas como vão efetivamente fazer isso? É isso. a narrativa, a gente traz

e nem tudo que a gente diz é o real, mas a gente quer acreditar que seja real para gente e para os outros, e é isso que vale, é o nosso papel enquanto formador. Muito obrigada por vocês me escutarem e aqui está minha rede social no Instagram @mluciapessoa. Continuo aqui à disposição de vocês, caso queiram dialogar um pouco mais sobre essa fala e imensamente agradecida pelo convite e partilha.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HARARI, Yuval. **21 Lições para o Século 21.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SAMPAIO, M. L. P.; MASCARENHAS, R. de O. **Projeto BALE** – Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas: ação conjunta entre o BNB, o GEPPE e a comunidade paufferrense. Pau dos Ferros: UERN, 2007.



## PROJETO DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL DUAS DÉCADAS DEPOIS: RECONTANDO NOSSA HISTÓRIA, DESCONSTRUINDO EQUÍVOCOS E PROMOVENDO IGUALDADE RACIAL\*

CRISTIANE MARIA NEPOMUCENO – Graduação em Ciências Sociais – Habilitação Antropologia – pela Universidade Federal da Paraíba (1991). Mestrado em Economia pela Universidade Federal da Paraíba (1996). Doutorado em Ciências Sociais – Área de Concentração Cultura e Representações, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005). Professora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB – CEDUC, Campus I). Membro Fundador da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia – AINPGP. Professora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), NEABI/AINPGP.

### INTRODUÇÃO

A ideia norteadora para esta palestra é discutirmos o projeto de que vem sendo implementado no Brasil, nas últimas duas décadas: Educação Étnico-Racial, que também chamamos de Educação Antirracista ou de Educação para Promoção da Igualdade Racial. Consideraremos que o grande marco histórico para instauração de políticas públicas de promoção da igualdade racial, foi a promulgação da Lei 10.639, em 09 de janeiro de 2003. Esta lei viabilizou mudanças que nós estamos vivenciando hoje na educação e na sociedade em geral, – a Lei 10.639/03 como o ponto de partida para que podéssemos viabilizar a construção

de um novo modelo de educação no Brasil. Também iremos tratar sobre a Política de Cotas Raciais para as instituições de ensino superior pública no Brasil, neste ano de 2022, comemorando o aniversário de 10 anos. A partir deste fato, pensaremos sobre o alcance dessa política de promoção de igualdade.

### DISCUSSÃO

O projeto de Educação Étnico-Racial é um projeto de educação que basicamente objetiva, a partir do processo de

\* Palestra proferida em 16 de setembro de 2022 no XIII Fórum Internacional de Pedagogia – Edição Brasil. A autora agradece a contribuição da Associação Internacional de Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP).



(re)contação da história do Brasil, promover reconhecimento e valorização de todas as matrizes culturais que contribuíram para formação da nossa sociedade. Ao longo dos 20 últimos anos, gradualmente, começamos a conhecer a história do Brasil que não foi contada (ocultada, invisibilizada) e revisar a versão que nos foi ensinada ao longo de cinco séculos focada na figura do europeu.

Nesse interim, viabilizamos o acesso a uma versão da história do Brasil que não conhecíamos, uma versão na qual as matrizes afro e indígena fazem parte do processo de formação da sociedade brasileira como protagonistas, desconstruindo a versão eurocentrada na qual indígenas, africanos e seus descendentes foram invisibilizados, calados, relegados a condição de mero coadjuvantes.

A partir desse processo, nós fomos reconfigurando a história da sociedade brasileira, tomando como viés, um instrumento fundamental, o conhecimento. Este projeto permitiu que as pessoas passassem a compreender o lugar social no qual elas se encontram e compreender a razão pela qual ocupam este lugar e, a partir daí, reivindicar políticas públicas de reparação, a exemplo da política de cotas raciais. Assim, a partir do conhecimento de uma história ajustada aos fatos, viabilizar o combate ao racismo, a discriminação e a promoção da igualdade racial.

Com intuito de substanciar esta discussão, utilizei uma base teórica, docu-

mental e outros materiais (cf. Indicação no final desse texto), relativos a temática tratada, a fim de obter as informações ne-

cessárias que permita a compreensão do alcance desse projeto de educação e suscite novas reflexões.

Vou começar trazendo para vocês alguns dados que são importantes para pensarmos o avanço desse projeto. Começando por

fazer a correlação entre o projeto de educação étnico-racial, que começamos a colocar em prática, efetivamente, a partir de 2003, com essa reconfiguração do perfil da sociedade brasileira.

O Censo de 2010 é, para nós que trabalhamos com questões raciais no Brasil, um elemento valioso, porque foi a primeira vez na história da nossa sociedade, que nós oficializamos que somos uma população majoritariamente negra (conjunto das pessoas que se autodeclara pretas e pardas). A partir da autodeclaração, passávamos a ter um retrato da sociedade brasileira mais próximo do que efetivamente nós somos.

Nesse relatório, constatou-se que 51,1% da população brasileira se considerava negra. Dos 190.732.694 brasileiros: negros e negras somavam 96.795.294 (sendo 7,6% de pretos e 43,1% de pardos); brancos e brancas somavam 91.051.646 (47,73%); indígenas somavam 817.963 (0,4%) e asiáticos e asiáticas somavam 2.084.288 (1,1%) (cf. IBGE 2010). No dia 22 de julho de 2022, o IBGE divulgou uma parcial do Censo de 2020. Revelou que

**O projeto de Educação Étnico-Racial é um projeto de educação que basicamente objetiva, a partir do processo de (re)contação da história do Brasil, promover reconhecimento e valorização de todas as matrizes culturais que contribuíram para formação da nossa sociedade.**

somos 212 milhões (quase 213 milhões) de brasileiros e brasileiras, e o mais relevante, constatado nesses dados, foi o crescimento da proporção de pessoas pretas e pardas na população brasileira: o percentual das pessoas que se autodeclararam pretas em 2021, de 7,4%, passou para 9,1% em 2021. E os pardos aumentaram de 45,6% para 47%. Portanto, a população negra do Brasil passou a representar 56,1% do total (cf. IBGE – Relatório Parcial 2022).

O povo brasileiro se percebe, agora, numa nova perspectiva. Até 2010, o perfil da sociedade brasileira era exatamente o oposto. A medida que temos um crescimento no conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, temos um decréscimo no número de pessoas que se autodeclararam brancas, nos aproximando da realidade. O que estamos constatando em números, inclusive, repercute no que visualizamos na rua: a valorização da estética negra que vemos observando, em qualquer lugar que nós estejamos, a exemplo da identidade de pertença, expressa no cabelo afro assumido.

Outrossim, é importante ressaltar que as políticas de reparação social que foram sendo implementadas, também repercutiram na percepção/autodeclaração das identidades de brasileiros e brasileiras. Então, é extremamente significativo pensarmos a razão desse crescimento e sobre qual a relação do processo de reconhecimento da pertença cor/raça com o projeto de educação étnico-racial. Bom, então, é esta a reflexão que gostaria que fizéssemos: pensar sobre a relação dessa mudança na configuração do per-

fil, da percepção da identidade do povo brasileiro, em relação ao projeto de educação adotado no Brasil desde o início dos anos 2000.

Como dito anteriormente, o projeto de educação étnico-racial que iremos tratar, é o que está voltado para a questão afr, o instituído com a Lei 10.639/03, que corresponde ao artigo 26- A da LDB – que, por sua vez, é o artigo 242 da Constituição Brasileira de 1988. A proposta de educar para a valorização das matrizes que formaram a sociedade brasileira, já estava contemplada na Constituição Brasileira de 1988, em resposta às demandas e reivindicações dos movimentos negros que construíram um grupo extremamente organizado. De tal forma, o movimento organizado realiza uma convenção (Convenção Nacional do Negro pela Constituinte<sup>1</sup>) para alinhar as reivindicações e propostas da população negra. Realizada em Brasília (DF), entre os dias 26 e 27 de agosto de 1986, contou com a participação de 185 ativistas, representando 63 grupos constituintes, entre eles, movimentos negros, sindicatos e partidos políticos de vários estados da Federação.

Considerado que em 1988 acontecia a comemoração dos 100 anos da abolição da escravidão no Brasil, mas foi a população negra organizada que conseguiu colocar em pauta uma série de demandas que precisavam ser consideradas. E estas demandas receberam atenção porque havia uma certa “sensibilidade”

<sup>1</sup> A Convenção Nacional do Negro pela Constituinte (1988) foi responsável pela elaboração de um conjunto de proposta de ações para a parcela da população elegível e definível com o termo “negro” no Brasil. Disponível in: <https://fundacaofhc.org.br/direitos-dos-negros/>

**O povo brasileiro se percebe, agora,  
numa nova perspectiva.**

naquele momento para que essas demandas fossem atendidas em decorrência do aniversário da abolição. Tanto foi que significativas reivindicações foram contempladas na Constituição de 1988, dentre elas, a criminalização do racismo e o direito à posse de suas terras pelas comunidades quilombolas.

É importante ressaltar que ao institucionalizar a criminalização do racismo no Brasil, a nossa Constituição reconhece, 488 anos depois, que somos uma nação racista. Este fato nos ajuda a compreender porque precisamos de tantas leis para que conseguíssemos colocar em prática um projeto de educação que contasse, fielmente, a história do Brasil, valorizando e retirando a população negra da condição de invisibilidade, subalterna e inferiorizada.

Também é importante lembrar que é na Constituição Brasileira de 1988 que podemos encontrar o primeiro chamamento para o projeto de educação étnico-racial. O seu Artigo 242, parágrafo 1º, determina que “o ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.” Qual é o detalhe: não acontece nenhuma mudança. Quando, em 1996, é promulgada a atual LDB (Lei Nº 9.394/96), vai ser reforçada a determinação contida na CF 1988. No Artigo 26 da LDB está estabelecido que, em nossas escolas públicas, deve se contemplar no ensino de história, literatura, artes, a história da matriz africana e dos seus descendentes no Brasil, o que também não aconte-

ceu, praticamente nenhuma mudança significativa.

Apenas em 2003, logo no início do governo do Presidente Lula, é promulgada a lei que torna obrigatória o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, ressaltando que esta ideia não saiu da cabeça do Presidente, mas é fruto das reivindicações histórica do(s) movimento(s) negro. E ele, por ser um Presidente mais sensível e atento as demandas sociais, atendeu a demanda histórica dos movimentos sociais promulgando a Lei 10.639/03. Portanto, esse é um projeto que responde a uma demanda secular de negros e negras, que só vai começar a repercutir, promover mudanças, transformações para nossa sociedade,

para a formação das nossas identidades, bem recentemente. E ainda continua sendo um projeto em construção.

Infelizmente, somos uma sociedade racista, for-

jada na disseminação de um conhecimento sobre a formação histórica do Brasil, centrada numa visão equivocada do povo negro e indígena. Portanto, esta história mentirosa, repleta de lacunas e invisibilidades, não seria desconstruída tão facilmente. Assim, vivenciamos hoje, muito embates, muitos enfrentamentos, muitas dificuldades, porque, além do racismo, a ideia da branquitude, está presente em todos os espaços. E a branquitude é a outra face do racismo, é a visão que naturaliza o lugar privilegiado do branco. E esse projeto vem exatamente ajustar essa percepção de quem nós somos, tornando a educação a grande alia-

**É importante ressaltar que ao institucionalizar a criminalização do racismo no Brasil, a nossa Constituição reconhece, 488 anos depois, que somos uma nação racista.**

da, o instrumento promotor da mudança, da transformação social. Então, como estamos conseguindo reverter estes cinco séculos de invisibilidade da história do povo negro?

Nos governos do Presidente Lula (janeiro de 2003 a janeiro de 2011) e da Presidenta Dilma (janeiro de 2011 a agosto de 2016), avançamos significativamente em termos de políticas públicas educacionais e sociais. Em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR (medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei nº 10.778, de 24 de novembro de 2003) em resposta as demandas das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro. Este órgão seria o responsável por colocar em prática a pauta de políticas afirmativas, implementando medidas e ações que objetivavam corrigir injustiças sociais históricas, eliminar discriminações e promover a inclusão social. Foi nesses dois governos que passamos a conceber as políticas de ação afirmativa como estratégias de inclusão voltadas para as populações marginalizada pretos e pardos, remanescentes quilombolas, indígenas, ciganos e outros povos tradicionais, abrindo caminhos para a ampliação da cidadania dessa população historicamente invisibilizada e excluída.

Infelizmente, desde 2016, este conjunto de políticas e ações governamentais, foi sendo cada vez mais precarizado. Com o golpe de Temer, extinguiu-se o Ministério da Diversidade Humana e as secretarias que eram fundamentais para a manutenção da política de inclusão da educação para a diversidade e, por conseguinte, a extinção das políticas públicas voltadas para a educação racial. Assim,

os avanços que vinham sendo alcançados desde 2003, entra em retrocesso, e só vai piorando, tornando-se quase inexistente no (des)governo do presidente Bolsonaro. Uma outra questão para pensarmos: por que desconstruir este projeto?

Quando trabalhamos com um projeto de educação centrado, ajustado a realidade, compreendemos que colocamos em prática um modelo de educação com um conteúdo capaz de reverter posturas preconceituosas, posicionamentos discriminatórios, capaz de fazer com que as pessoas lutem por seus direitos e respeito à diversidade social/racial brasileira. E ao conhecerem a história tal como aconteceu, entenderão o lugar que ocupam, o lugar do outro e se perceberão como sujeitos de direitos.

A partir de uma educação antirracista, conseguiremos compreender que o lugar social no qual cada indivíduo se encontra, é resultado da trajetória histórica de formação da nossa sociedade; por exemplo, o processo de desigualdade e de exclusão que a população negra vive, resulta de uma longa do seu trajetória de existência. Assim, ao colocarmos em prática um projeto de educação antirracista, com uma perspectiva de resistência, viabilizamos a luta contra o racismo, o preconceito, a discriminação e tornamos bandeira a busca pela promoção de igualdade racial.

Este projeto de educação nos ajuda a perceber que as pessoas negras no Brasil, representam a maioria das pessoas socialmente e economicamente excluídas, que tem a menor representatividade política. Constituem a camada da população que se encontra em condição de vulnerabilidade, por exemplo, o maior índice de jovens assassinados, o maior índice de

gravidez precoce, o maior índice de pessoas que lotam os presídios masculinos e femininos, a maior número de pessoas desempregadas, o maior número de pessoas que estão fora das universidades.

Praticamente, todos os indicadores sociais que remetem a população negra no Brasil, são os piores. A exemplo da educação, maior percentual de pessoas com baixa escolaridade, maior percentual de defasagem idade/série, maior índice de evasão no ensino médio, e o menor número de pessoas que se encontram nas universidades no ensino superior. Mais de 10 milhões de jovens, de 14 a 29 anos, não completam todas as etapas da educação básica, e quem é essa considerável parte dessa população? São jovens pretos e pardos, são dados alarmantes que nos ajudam a compreender a importância desse projeto. Só a educação para promoção da igualdade racial conseguira reverter minimamente este cenário.<sup>2</sup>

A identidade ou a identificação racial é fundamental para que possamos iniciar um processo de transformação dessa realidade desigual na qual estamos inseridos. Quando constatamos que a maioria da população brasileira é negra (preta e parda), fazemos o cruzamento com os indicadores sociais dessa população.

A partir desse exercício, identifico que está errado e o que precisa ser mudado, portanto, esta identificação é fundamental, para que possamos ir para o enfrentamento. Por exemplo, quando constatamos que o maior número de mulheres mortas nas maternidades brasileiras é composto por mulheres negras,

<sup>2</sup> Agência Brasil - <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-11/cresce-total-de-negros-em-universidades-mas-acesso-edesigual#:~:text=Outro%20levantamento%2C%20tamb%C3%A9m%20a%20partir,conjunto%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20E2%80%932056%25>.

vamos investigar o porquê e entender que precisaremos, não só denunciar o racismo institucional, mas também implementarmos políticas de atenção às mães no processo de acompanhamento de suas gestações e no parto. É inacreditável, mas ainda figura no imaginário de quem atua na atenção à saúde materno, que as mulheres negras são mais fortes e resistentes a dor do que as mulheres brancas. Pesquisas apontam que se tem uma mulher negra parindo e uma mulher branca ao mesmo tempo, a mulher negra será considerada a que pode esperar, assim, a branca terá prioridade, porque ela é considerada mais sensível a dor. É nesse processo de espera que as mães e as crianças negras morrem.

O tempo todo precisaremos fazer essa relação: perfil racial da sociedade com as discriminações, o preconceito, o racismo, a exclusão, a desigualdade presentes em nossa sociedade. Outro exemplo, são as marcas de pertença racial, as marcas fenotípicas (cabelo, formato do nariz, cor) que orientam as ações policiais, define quem a polícia vai parar na rua, quem é que vai ser submetido a revista, quem será seguido pelo segurança do *shopping* ao entrar no estabelecimento, quem vai ser considerado suspeito de algo em algum acontecido que envolva uma pessoa negra e uma pessoa branca.

A percepção da identidade é construída a partir do que vamos internalizar, do conhecimento, das informações que nos são transmitidas, das conversas informais as informações veiculadas nos meios de comunicação, passando pelos livros didáticos. Por isto, um dos campos de maior atenção do projeto de educação étnico-racial é a produção do material

didático. É muito importante cuidar do livro didático, cuidar do conteúdo e cuidar das imagens que estão contidas no livro. As imagens contidas vão contribuir para criança negra se perceber numa perspectiva de valorização ou inferiorização. Se o negro sempre é apresentado numa situação de castigo, trabalho escravo, numa posição de subalternidade, essa imagem será responsável por produzir uma percepção equivocada na criança. Para que nossas crianças não tenham a formação das suas identidades influenciadas por esta perspectiva de inferiorização, precisamos desconstruir essas imagens. Quando encontramos essas imagens no livro didático que colocam o negro e a negra (e o indígena) nessa condição, devemos tornar estas imagens tema de discussão e questionamento. A pergunta que coloco para vocês é: nós avançamos? Respondo: sim, nós avançamos! Mas, precisamos avaliar o quanto avançamos e mais ainda o quanto nós ainda precisaremos avançar.

Indiscutivelmente, nós avançamos. Atualmente, estamos vivenciando algumas dessas conquistas, dentre estas, coloco em primeiro lugar, a reconfiguração do perfil da sociedade brasileira. Para que possamos entender o alcance dessa conquista, pensarmos que quanto mais pessoas se autodeclararem pretas e pardas, mais vamos chamar a atenção para a condição de existência desse coletivo, em que condição essas pessoas vivem, onde se encontram, em termos de escolaridade, de emprego, de remuneração, em termos de saúde e educação. Por exemplo, no âmbito da saúde, a autodeclaração em um questionário aplicado por um agente de saúde repercutirá na política de atenção a saúde.

A partir da triagem desses dados, pode-se constatar que a maioria das pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, são acometidas por doenças mais específicas, dentre as doenças, a alta pressão arterial, diabetes e anemia (especialmente, a falciforme). Desse quadro, partir para pesquisar o que conduz a esta situação: qual a condição de vida daqueles indivíduos que têm estas doenças; por que estas doenças acometem mais as pessoas negras, etc.

No âmbito da educação, alcançamos algumas conquistas fundamentais, dentre estas, estão as diretrizes para as relações e o ensino de história cultura africana e afro-brasileira. Em 2004, é promulgada a Resolução 01/2004, instituindo as Diretrizes Curriculares para o Ensino e as Relações Étnico-Raciais (DCNs). Estavam postas as diretrizes para tratar a história do Brasil, numa versão na qual os saberes históricos e culturais africano, afro-brasileiro passam a ser considerados, notabilizando o pertencimento étnico da população brasileira.

Afirmar que a Educação Étnico-Racial é uma política pública educacional que objetiva (re)afirmar a identidade cultural de negros/as brasileiros/as, contemplando a possibilidade de uma escola plural, viabilizando aos sujeitos escolares o (re)conhecimento da história e do legado cultural do povo negro e indígena numa perspectiva de valorização. É um projeto de educar que ajuda a entender a nossa história e como outras matrizes (africana, afro-brasileira e indígena) consubstanciaram a cultura do povo brasileiro. Portanto, este é um projeto que objetiva alcançar toda a sociedade brasileira, desconstruindo erros históricos.

Outra grande conquista foi o Estatuto da Igualdade Racial<sup>3</sup> (2010). Este Estatuto tem uma finalidade de promover ações de alcance de ordem mais prática. Foi a partir desse Estatuto, que estabelecemos a política de cotas para os produtos de comunicação (novelas, filmes, propagandas). A partir de então, estes produtos só poderiam ser produzidos com a presença de pessoas negras. E estas cotas se estendem para o campo da saúde, segurança pública, a habitação e para o direito da juventude. Este Estatuto trouxe uma outra determinação de outra relevância. Passava a definir os critérios para a declaração cor/raça.

No seu Artigo 1º, inciso 4, passava a definir quem compunha a população negra na nossa sociedade: a população negra do Brasil é formada pelas pessoas que se autodeclararam pretas e pardas. Com esta mudança, tivemos uma mudança no perfil da nossa população, porque restringiu o campo de pertença de cor/raça. Muitas pessoas faziam uma confusão imensa quando declaravam suas pertencas de cor: marrom bombom, café com leite, queimadinha do sol, cor de chocolate, etc. Todas as cores que se possa imaginar, inviabilizando a sistematização dos dados e, por consequente, a formação de um perfil mais aproximado do que seria a composição étnica da sociedade brasileira.

A partir de 2010, a forma instituída de tipificar nossas pertencas de cor/raça vem contribuindo para a garantia e manutenção de direito a igualdade, sobretudo, quando este direito, apontando para sua inclusão social e cultural. Portanto, é a partir do ano de 2003, que um con-

junto de políticas afirmativas começam a ser pensadas como política do Estado, significativa parte destas, voltadas para a promoção da igualdade racial. Essa política irá repercutir na educação e na sociedade, principalmente, na adoção das políticas de reparação social, dentre estas, estão as cotas raciais para as instituições públicas de ensino superior (Lei 12.711/2012) e as cotas para ingresso no serviço público (Lei 12.990/2014).

Essas duas leis vão permitir avanços, mas não basta ingressar na universidade como pessoa negra e alcançar o lugar de médico, de engenheiro, juiz, se não conseguirmos reverter o racismo que marca nossa sociedade. Para avançarmos efetivamente, além de ampliarmos o número de pessoas que sejam contempladas com essa política, precisaremos tornar mais efetivo o combate ao racismo e o investimento em educação para promover a desconstrução dessa realidade de nação racista.

Para ilustrar as dificuldades enfrentadas para mudar a mentalidade racista presente em nossa sociedade, é só lembrarmos que a primeira universidade do Brasil a adotar cotas raciais, foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em 2002. Foi preciso amparo policial para que as primeiras pessoas que ingressaram na universidade pelas cotas pudessem assistir suas aulas. Esta memória nos ajuda a compreender o porquê da dificuldade de ampla parcela da nossa sociedade não aceitar a política de cotas para ingresso nas universidades: estas pessoas não admitem que a vaga na universidade, historicamente, “reservada” para a sua filha ou seu filho privilegiado/a, que estudou numa escola privada a vida inteira, pagando caro, seja dispu-

<sup>3</sup> Estatuto da Igualdade Racial - Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.

tada, dividida com a filha ou o filho da sua empregada doméstica ou com a filha do pedreiro. Estas pessoas não admitem que as vagas, historicamente, pertencentes a elite branca, passem para negras e negros, historicamente, excluídos do ingresso em nossas instituições públicas de ensino superior.

Do mesmo modo que significativa parcela da sociedade brasileira não aceita o fim da escravidão moderna com a formalização do vínculo empregatício das empregadas domésticas. Com a institucionalização e o reconhecimento do emprego da empregada doméstica, essa parcela da população perdeu a sua “escravizada doméstica”: mantidas em suas casas, inclusive, dormindo no local – as primeiras a acordar e as últimas a irem dormir. Assim, ao estabelece-se a carga horária de trabalho, salário mínimo como remuneração, férias e todas as seguridades trabalhistas, abrimos mais um campo de luta e enfrentamentos sócio-raciais.

E voltando a discussão do campo da educação. É importante destacarmos que o governo brasileiro em todos os seus formatos (Colônia, Império e República) contribuiu para a construção desse quadro extremo de desigualdade que a população negra brasileira é apresentada em relação à educação. Por exemplo, a primeira lei da educação brasileira no Século XIX (Lei Nº 1, de 14 de janeiro de 1837) proibia de frequentar a escola pública no Brasil: pessoas com doenças contagiosas e escravos africanos – ainda que fossem livres ou libertos, não podiam frequentar nossas escolas. E dois decretos,<sup>4</sup> o de 1854, que estabelecia que nas escolas públicas não seriam admitidos escravos e a pre-

<sup>4</sup> Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854 e Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878.

visão de instrução para adultos negros dependeria da disponibilidade do professor. Então, se o professor aceitasse ter em sua sala de aula uma pessoa negra, esta poderia estudar, só que não havia vagas para pessoas negras. O outro decreto, de 1878, estabelecia que pessoas negras poderiam frequentar a escola desde que fossem livres, todavia, só poderiam frequentar a escola a noite, se chegassem até as 18hs. Isto sem contar as estratégias criadas para inviabilizar esse ingresso: ter um sapato e uma camisa branca. Se hoje, os nossos estudantes noturnos não conseguem chegar na escola/universidade às 18 horas, imaginem isso a 140 anos atrás?! Precisamos refletir sobre qual é o saldo dessa política nefasta? Com toda certeza, é uma das responsáveis direta pelo “saldo extremamente negativo” que a nossa população negra apresenta em termos de escolaridade. Quantas pessoas entre nós foram as primeiras das nossas famílias a ingressarem na universidade? Pensem em quantas pessoas negras vocês conheceram que ocupam posições de liderança, ocupam cargos de representatividade ou exercem profissões como médicos, juízes, advogados, dentistas, engenheiros? Provavelmente, poucas. Isto é para entendamos que não se trata de incompetência intelectual da população negra, mas que é reflexo, resultado de políticas de Estado que inviabilizou o ingresso de pessoas negras na escola e na universidade.

O projeto que nós denominamos “Educação Antirracista”, viabiliza a educação como instrumento de inclusão. Ao estabelecermos estratégias educacionais, pautadas em um currículo com conteúdo mais próximo, mais ajustado, ao que realmente aconteceu em termos



de história, vamos, gradualmente, educando a população brasileira para que comecessem a compreender a população negra e indígena numa outra perspectiva, que é uma perspectiva valorização.

Então, a ideia do projeto de Educação Antirracista propõe algumas questões centrais, que ajudam a superar essa mentalidade de racismo impregnada também nas pessoas negras, que passa pelo não questionamento do “lugar legitimado” para as pessoas brancas. Por exemplo, quando se vê uma pessoa branca exercendo a função de médico, ninguém questiona sua competência; mas quando se vê uma pessoa negra ocupando o mesmo cargo, questiona-se se aquele é o seu lugar. A proposta da Educação Antirracista também está voltada para desconstrução dessa mentalidade, só o conhecimento ajustado de nossa história, irá nos ajudar a superar o racismo, superar o preconceito, superar as atitudes de negação. Esse projeto também permite que a história do Brasil seja tratada numa perspectiva de valorização, colocando como protagonista, como autor dessa construção, os africanos e seus descendentes e os indígenas, dando conta, balizando essas autorias, esse protagonismo.

É um projeto de educação que visa contribuir para a desconstrução das percepções e práticas racistas que imperam entre nós. É uma proposta de educação voltada não só para a educação escolar, como também para a educação informal, a segurança pública, os meios de comunicação e as instituições que lidam com a saúde pública. É um projeto de educação que permite que a sociedade brasileira não só conheça a sua história, mas que se compreenda como um herdeiro dessa história e que esse legado cultural é um

legado de muito valor, uma herança preciosa que nós precisamos cuidar, guardar e considerar.

Portanto, afirmar que avançamos, mas que ainda precisaremos avançar demasiadamente principalmente, em termos educacionais e sociais. Não avançaremos enquanto ainda apresentarmos estes índices alarmantes: mais de 76% das pessoas mortas pela polícia são pessoas negras; apenas 30% dos cargos de gerência são ocupados por pessoas negras; 71% das pessoas mortas por assassinato são pessoas negras; 29% dos trabalhadores que ocupam subfunções são negros. A população negra é que apresenta renda mais baixa, é a maior parcela da população brasileira que não tem acesso à rede de esgotos, a coleta de lixo e representam as pessoas que mais são alcançadas pelos desequilíbrios sociais.<sup>5</sup>

A educação étnico-racial é uma perspectiva de contar a história do Brasil, tratando sobre todas as suas matrizes étnicas, de modo que se permita ter acesso às características a história da participação dessas matrizes no processo de formação da sociedade brasileira, nos ajudando a compreender que todas as desigualdades socioeconômicas e as relações racistas, discriminatórias e excludentes na sociedade brasileira são frutos de um processo de construção histórica.

Assim, pensarmos: quem é alcançado pelas práticas racistas, discriminatórias e excludentes; quem é responsável diretamente por esse processo de exclusão, de discriminação; como é que vamos atuar para desconstruir essa situação? Por exemplo, voltando para o trabalho

<sup>5</sup> Conferir: [https://www.geledes.org.br/cotas-raciais-ate-durarem-as-desigualdades/?amp=1&gclid=E-AIaIQobChMIs\\_OotNnf-QIVNkNIAB3FRAdUEA-AYAIAAEgIl-PD\\_BwE](https://www.geledes.org.br/cotas-raciais-ate-durarem-as-desigualdades/?amp=1&gclid=E-AIaIQobChMIs_OotNnf-QIVNkNIAB3FRAdUEA-AYAIAAEgIl-PD_BwE)

de Verusa, se ela detectou que as/os professoras/es tem dificuldade de assumir suas identidades de remanescentes indígenas, então, a formação docente vai ser fundamental nesse processo (re)afirmação identitária. Então, o conteúdo está para além do currículo, está no/a professor/ra como pessoa, será esta junção de conteúdos (formal e não-formal) que irá viabilizar a formação das identidades das/os educandas/os.

A educação étnico-racial vai centrar-se numa concepção de sociedade completamente imbuída do seu sentido real, que é ser diversa. Nós só vamos conseguir desconstruir as desigualdades que nos marca, quando educarmos a sociedade brasileira para o reconhecimento dessa sua condição de multiétnica. E se somos uma sociedade multiétnica, compreendermos que tudo em nossa sociedade é organizado a partir das relações raciais, ou seja, nossas relações sociais são relações interraciais.

Portanto, precisamos tratar de reconhecer as nossas pertencas étnicas, pensar o nosso lugar social e lutar para que nossas relações possam ser estruturadas no respeito a esta diversidade, reveladora da história e cultura do povo negro (africano e afro-brasileiro) e na afirmação étnico-racial desse coletivo.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade cultural/Orientação sexual**. 3ª edição. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001. Volume 10.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações**
- Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Secretaria Especial de políticas de Promoção de Igualdade Racial/MEC, 2004.
- BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**. - Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.
- FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.
- JACCOUD, Luciana et al. **Entre o racismo e a desigualdade: da constituição à promoção de uma política de Igualdade Racial (1988-2008)**. In: Boletim Políticas Sociais: acompanhamento e análise. Brasília: Editora Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Ano 2009 (n.17, pt.03). p. 261-328. Disponível in: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4329/1/bps\\_17\\_3\\_2009\\_IR.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4329/1/bps_17_3_2009_IR.pdf)
- MACEDO, Roberto S. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercristica**. Salvador: EDFBA, 2007.
- MORGADO, J.C. **Políticas de currículo que atendam à diversidade: desafios para a escola e para os professores**. In: Costa Pereira, M.Z. et al (orgs). Diferença nas políticas de currículo. João Pessoa: Editora Universitária, 2010.
- PARENTE, Regina Marques. **As contribuições do Parecer CNE/CP 03/2004 para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. In: EDUCAÇÃO E DIVERSIDA-

DE: estudos e pesquisas. Márcia Ângela Aguiar et al (Orgs.). Recife, UFPE-MEC/SECAD, 2009. p. 249 - 269.

REZENDE, Milka de Oliveira. **Ações afirmativas**. In: Mundo Educação/Canal UOL. Disponível in: <https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/acoesafirmativas.htm#:~:text=A%20premissa%20b%C3%A1sica%20das%20a%C3%A7%C3%B5es,amplia%C3%A7%C3%A3o%20da%20mobilidade%20social%20ascendente>

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. Política educacional e a Lei 10.639/2003: uma reflexão sobre a necessidade de superação de mecanismos ideológicos legitimado-

res do quadro de desigualdades raciais e sociais na sociedade brasileira. In.: PAULO, Hilton Costa e SANTOS, Celso José dos. **O Estatuto da Igualdade Racial Avanços, limites e potencialidades**. Cadernos de Educação, Brasília, n. 23, p. 147-163, jul./dez. 2010. Disponível in: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/01-o-estatuto-da-igualdade-racial.pdf>

SILVA, Vinícius Baptista da. Ponta Grossa, Ed: UEPG/UFPR, 2007.

SECAD. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003**. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005.



## MULHERES, COMPETÊNCIAS E RESPONSABILIDADES COM RELAÇÃO À CIÊNCIA: O CUIDADO E A EDUCAÇÃO NA PANDEMIA

CELECINA DE MARIA VERAS SALES - Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão, Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Pós-Doutorado pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Atualmente é professora titular da Universidade Federal do Ceará do Curso de Graduação de Gestão de Políticas Públicas e do Programa de Pós-Graduação de Avaliação de Políticas Públicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Bom dia! Eu queria agradecer a todos, todas e todes. Inicialmente, trarei alguns pontos para reflexão. Primeiro, quero lembrar que esta mesa foi pensada em um momento da pandemia, de morte, embora a pandemia continue em curso. Outro fato é que estamos às vésperas das eleições de 2022, eleições para presidente, senado e congresso, momento de acirramento de ideias, de manifestações de intolerância e de violência.

Essa mesa propõe reflexões sobre as hierarquizações que atribuem responsabilidades e competências específicas às mulheres, que definem a participação destas no campo científico e político no atual momento da sociedade brasileira. Esse tema, neste momento, é muito pertinente porque o país, nos últimos seis

anos, passa por um processo de deterioração da democracia e por um avanço do conservadorismo que alimenta manifestações de intolerância e violência em relação às diferenças, ao mesmo tempo em que afirma um discurso contra a ciência e contra a educação, além de acirrar o embate entre conservadores e defensores dos direitos humanos, principalmente no que se refere às questões de gênero, sexualidade e questões étnico-raciais.

Nesse complexo cenário de ataque aos direitos sociais e políticos, aumentaram as desigualdades sociais, o que se agravou com a pandemia de Covid-19, a qual exigiu o isolamento social. Com isso, cresceram as agressões contra mulheres negras, mulheres trans e mulheres pobres. Nosso diálogo, irá centrar na dis-

cussão sobre a ciência e as relações de gênero a partir do início da pandemia da COVID 19, a qual chegou ao nosso país logo após termos passado por um momento recente de crise política, ocorrido com o golpe de 2016, que destruiu a presidenta Dilma Rousseff. O que aconteceu após esse golpe de 2016?

O então vice-presidente, Michel Temer, foi um dos grandes articuladores do golpe, e, ao assumir a presidência no período (2016-2019), criou um movimento de reforma no país. A reforma trabalhista que alterou a CLT (Consolidação de Leis Trabalhistas), alterando direitos trabalhistas há muitos anos conquistados, a reforma do Ensino Médio que atingiu diretamente a juventude, corte de verbas para programas sociais, como bolsa família, minha casa minha vida, programas que têm uma ligação direta com a questão das mulheres, principalmente das mulheres pobres. Ainda nesse governo, ocorreu o corte de 80 mil bolsas integrais do PROUNI (Programa Universidade para Todos). Outra ação desse governo foi a Proposta de Emenda Constitucional – PEC 241/55, com objetivo de congelar gastos públicos pelos próximos 20 anos, o que resultou na queda de investimentos federais em saúde e educação.

Esse cenário favoreceu a eleição do novo governo (2019-2021) fincado no conservadorismo, com ações de retrocessos políticos, sociais e econômicos e em ataques aos direitos humanos. Ocorreu também a extinção da Secretaria de Política para as Mulheres e da Secretaria de Juventude, sendo substituídas pelo Mi-

nistério da Mulher, da Família e Direitos Humanos, com viés conservador e com discurso completamente contrário à luta que vinha sendo feita pelas mulheres e pelos movimentos feministas durante todo o século XX e início do século XXI.

Essa realidade é determinante para pensarmos sobre a questão da pandemia, da mulher e da ciência. Logo no início da pandemia, havia uma narrativa que esse vírus atingia de forma democrática, países ricos e pobres, homens e mulheres, mas esta logo foi desmascarada com os dados, nos Estados Unidos, por exemplo, 58% das mortes ocorreram no município de maioria negra, desempregados e pessoas de baixa renda. Também no Brasil,

**A pandemia no Brasil teve repercussão ainda mais grave porque tínhamos dois sérios problemas, a desigualdade social e a negação da ciência pelo governo.**

os riscos de contaminação atingiram principalmente os mais pobres, a população negra e a população da favela.

A pandemia no Brasil teve repercussão ainda mais grave porque tínhamos dois sérios problemas, a desigualdade social e a negação da ciência pelo governo. O mundo todo se voltava para buscar uma solução por meio da ciência e, no Brasil, a partir de 2019, vivemos um momento difícil para ter condições de fazer ciência. Portanto, pensar a relação da ciência com as mulheres nos faz lembrar que, historicamente, elas tiveram uma baixa representação na academia, por exemplo, nos grupos de pesquisa, a maioria dos integrantes continua sendo representada por homens. Além disso, embora tenha aumentado o número de mulheres doutoras e a participação delas em atividade de pesquisa, assim como o avanço com relação à escolaridade das

mulheres em todos os níveis, inclusive no seu acesso ao ensino superior (IBGE, 2019), elas ainda são minoria nos cursos e nas áreas ditas masculinas, como as engenharias, tecnologias de informação e em algumas especialidades da medicina. Isso tem um impacto na produtividade das mulheres cientistas, isso é um fato comprovado.

Durante a pandemia, por conta do isolamento, as mulheres realizam o trabalho profissional e o doméstico no mesmo espaço, a casa, e assim acumularam mais atividades domésticas e sem sua rede de apoio. Com as escolas fechadas, as desigualdades de gênero cresceram, as demandas das famílias com relação às mulheres-mães aumentaram, elas tiveram de acompanhar mais de perto as tarefas escolares, e, no caso das mulheres acadêmicas, o acúmulo de trabalho diminuiu sua produção científica. As mulheres da área de saúde tiveram ainda a exposição diária a uma série de pressões emocionais, como o enfrentamento de mortes, as condições de trabalho, o atraso da vacina, fruto de decisão política do governo vigente. “Como trabalho doméstico e feminilidade se mesclam, carregamos para qualquer emprego que ocupamos essa identidade e as ‘habilidades domésticas’ adquiridas desde o nascimento”. (FEDERICI, 2021, p. 34).

A sobrecarga de trabalho para mulheres, no período de confinamento da pandemia, deu visibilidade à desigualdade no que se refere ao trabalho doméstico, discussão trazida pelo movimento feminista desde o início do século XX.

A divisão sexual do trabalho, de cariz patriarcal, criou condições objetivas repletas de desigualdades e que as exclui ou dificulta sua participação nas instâncias decisórias, seja na política, religião, economia. Impôs o trabalho doméstico como de sua responsabilidade, sem a partilha dos homens, nem da sociedade ou do Estado, visíveis nas escassas políticas públicas que garantem equipamentos sociais [...] (DIAS; SALES, 2018, p. 805)

Ao trazer a questão da divisão do trabalho, ressaltamos que “a posição das mulheres nas relações de trabalho está no cerne das formas de exploração que caracterizam a dominação de gênero (ou o patriarcado)” (BIROLI, 2018, p. 27). A divisão sexual do trabalho se torna mais grave com mulheres mais pobres, mulheres que moram na periferia, mulheres do campo, mesmo porque “as hierarquias de gênero assumem formas diferenciadas segundo a posição de classe e raça das mulheres” (*ibidem*, p. 23).

No período do isolamento social, a divisão sexual do trabalho doméstico incidiu diretamente na vida profissional de todas as mulheres, isso reflete a visão conservadora que compreende o trabalho doméstico como se fosse trabalho natural da mulher. Como nos afirma Federici, (2021),

o trabalho doméstico, como conhecemos, é uma estrutura recente, datada do fim do século XIX e das primeiras décadas do século XX, quando, pressionada p e pela necessidade de mão de obra mais produtiva, a classe capitalista da Inglaterra e dos Estados Unidos começou uma reforma social que transformou não apenas a fábrica, mas a comunidade,

**No período do isolamento social, a divisão sexual do trabalho doméstico incidiu diretamente na vida profissional de todas as mulheres.**

o lar e, antes de tudo, a posição social das mulheres. (p.157).

Na perspectiva da autora, essa reforma deveria aumentar o salário dos homens para que eles pudessem sustentar a família para que a mulher ficasse em casa. Sobre esse período, Federici (2021) nos lembra também como os sindicatos entraram nessa onda, ao realizar campanha para que as mulheres voltassem para casa. Havia também a questão da competição, visto que as mulheres, no mercado, concorriam com os homens, ficavam muito mais desinteressadas em relação à reprodução e à família, além de perder as habilidades domésticas.

Outro ponto importante na pandemia foi a questão do cuidado, 50% das mulheres brasileiras passaram a cuidar de alguém nesse período, segundo pesquisa da SOF (2020). Esse dado mostra que esse momento fortaleceu a compreensão de que o cuidado é um atributo feminino, e isso se tornou muito mais acentuado entre as mulheres da área da saúde, mas também em outras profissões. Importante ressaltar o “cuidado como demanda universal” (FERRO, 2018), como trabalho e como “política de ‘conciliação’ entre tempos da vida laboral e familiar” (*ibidem*). Nos estudos da Economia feminista, o cuidado como trabalho trouxe importantes contribuições ao distinguir o autocuidado do cuidado realizado de forma remunerada e da forma não remunerada (*ibidem*).

Quando as mulheres brancas entraram no mercado de trabalho, elas fo-

ram para profissões do cuidado, profissões que estavam muito mais próximas daquele trabalho que seria a sua “vocação”, daquele atributo que seria feminino, como as enfermeiras, assistente sociais. “Nesse caminho, compreendemos que uma das heranças deixadas pelo colonialismo para as mulheres negras foi o cuidado colonial, que se expressa de muitas maneiras no cenário contemporâneo”. (PASSOS, 2020, p.1200)

Enquanto as mulheres pretas e pobres desenvolviam atividades de cuidado com as crianças e com as pessoas doentes. O que aconteceu na pandemia? São as mulheres quem têm “vocação” para cuidar, portanto, foram elas que se responsabilizaram pelos doentes porque foram elas

que estiveram na base desse sistema de cuidados. Ainda com relação ao cuidado, percebemos que, durante a pandemia, houve mobilização de mulheres

de classes mais abastadas, reivindicando que o trabalho doméstico fosse considerado trabalho essencial, para que se liberassem de algumas atividades domésticas.

Outra questão foi que muitas trabalhadoras domésticas ficaram em casa, entretanto, muitas delas não receberam enquanto permaneciam em casa. Assim, muitas mulheres pobres ficaram totalmente sem qualquer renda, perderam seus empregos. “Se ha mostrado que el carácter doméstico de los cuidados ha sido la base para la exclusión de las mujeres de los derechos ciudadanos” (AGUIRRE, 2005, p.194)

Dados recentes da pesquisa realizada pelo Parent in Science, publicados

**Dados de 2021 mostram que 12,9 milhões de pessoas estão desempregadas; desse montante, 53,4% são mulheres.**

em 2021 apontam que temos cerca de 6,5 milhões de trabalhadoras diaristas e que, com a pandemia, a pobreza aumentou. Com uma política de morte contra as mulheres, sem poder pagar aluguel, elas foram morar na rua, ocorrendo ainda um atraso da vacina. Dados de 2021 mostram que 12,9 milhões de pessoas estão desempregadas; desse montante, 53,4% são mulheres. Isso se deu sem a gente pensar, por exemplo, no número de famílias solo, que são as mais pobres. São as mulheres que estão carregando mais fortemente esses custos, tanto emocionais como físicos. O auxílio emergencial não alcançou grande parte das famílias mais necessitadas, isso pode ser visto nas mídias que mostraram grandes filas de pessoas que não conseguiram ser beneficiadas.

## MULHER, CIÊNCIA E MATERNIDADE

Quando nos reportamos para a questão da vida, da ciência na pandemia, observamos que as mulheres atuaram para além do cuidado, estavam também coordenando pesquisas sobre a vacina, mesmo com os cortes em educação e com pouco investimento governamental em órgãos de pesquisa e sem a rede de apoio. Nas universidades, professores/as tiveram de se desdobrar para enfrentar a nova realidade, ministrar aulas remotas, dominar determinadas ferramentas para viabilizar o ensino, pesquisa e extensão. Algumas mulheres tiveram que gravar suas aulas durante a madrugada porque não tinham condições de gravar no horário normal, isso tudo agravou as relações familiares, mesmo porque não havia como dissociar o trabalho de professora do trabalho doméstico, bem como da maternidade.

O exercício da maternidade e a relação ao trabalho ficaram muito mais difíceis para as mulheres nesse tempo de isolamento, as mães tiveram que assumir múltiplas tarefas.

Como coloca Biroli (2018, p. 107),

[...] dada a forma como é definida a responsabilidade pela criação das crianças, a maternidade é um fator que reduz a autonomia relativa, individual e coletiva, das mulheres. As tensões entre maternidade e trabalho remunerado, ou entre maternidade e atuação política, não são vivenciadas da mesma maneira pelos homens que são pais, justamente porque deles se espera menos ou muito pouco no cotidiano da criação dos filhos, ainda que a divisão convencional implique a atribuição a eles do papel de provedor.

A queda de produção científica das mulheres na pandemia foi também reflexo da crise sanitária e da crise política que o Brasil vivia nesse momento, bem como da falta de incentivo à pesquisa, associada às desigualdades de gênero frequentes na esfera pública e privada. Um estudo sobre maternidade no universo acadêmico brasileiro, desenvolvido pelo projeto “Parent in Science”, indica que as mulheres-mães foram mais afetadas na sua produção científica, menos de 10% declararam ter conseguido desenvolver projetos de pesquisa em casa, enquanto os homens-pais conseguiram produzir mais durante o isolamento, o percentual foi de 17,4%. Com relação à submissão de artigos científicos planejados antes da pandemia, somente 47% das mulheres-mães conseguiram efetivar as entregas.

A dificuldade das mulheres em realizar o trabalho remoto pode ser explicada pelo excesso de afazeres domésticos, bem como pela divisão sexual do traba-



lho, que são determinantes na estrutura da nossa sociedade e as atingem diretamente. A divisão sexual do trabalho doméstico não mudou quando as mulheres foram para o mercado de trabalho, para o campo político e para o campo científico, apenas houve o acúmulo de atividades.

Outros dados sobre a desigualdade de gênero no campo acadêmico se referem à distribuição das bolsas de produtividade em pesquisa<sup>1</sup> pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), o qual confere apoio importante para o desenvolvimento da ciência. Enquanto os homens detêm 63% das bolsas PQ, as mulheres apenas 37%, e, quando distribuídos pelas grandes áreas, a desigualdade permanece, as mulheres são sub-representadas.

**A luta das mulheres, de mais de um século, por educação não acabou com a desigualdade de gênero, pois persiste a hierarquia nas áreas de conhecimento.**

Área	Bolsas	Homens	Mulheres
Ciências Exatas e da Terra	19,6 %	77,9	22,1%
Ciências Humanas	19,1 %	51,3%	48,7%
Ciências Biológicas	15,6 %	54,2%	45,8%
Engenharias	14,3 %	76,7%	33,3%
Ciências da Saúde	10,5 %	61,9%	38,1%
Ciências Sociais Aplicadas	7,8 %	63,8%	36,2%
Ciências Agrárias	6,8 %	73,1%	26,9%
Linguística, Letras e Artes	6,2 %	32,4%	67,6%

<sup>1</sup> Os dados apresentados foram obtidos no artigo <https://journals.openedition.org/configuracoes/11979>

Todos esses dados demonstram que a luta das mulheres, de mais de um século, por educação não acabou com a desigualdade de gênero, pois persiste a hierarquia nas áreas de conhecimento, embora sejam inegáveis os avanços significativos nos níveis de escolaridade das mulheres. “Isso pode ser interpretado como uma estrutura que reforça a exclusão das mulheres de áreas que obtêm mais recursos para a pesquisa e a divulgação científicas, especialmente ante um novo cenário que

vem se desenhando no CNPq de delimitação de áreas prioritárias” (OLIVEIRA; MELO; RODRIGUES; PEQUENO, 2021, p. 77). Importante ressaltar que a desigualdade na ciência se agrava quando, além de gênero e da classe, incluímos o recorte de raça/etnia. No campo acadêmico, as cientistas negras e mães foram as que sofreram o maior impacto na produtividade no período da pandemia.

As mulheres negras ocuparam diversos espaços, conquistaram direitos básicos de educação, chegaram às universidades; além disso, cumpre destacar que, juntamente à política de cotas ao FIES, foi ampliado o número de negros nas universidades. Essas conquistas criaram tensões nesses espaços, por questionar a discriminação racial:

o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da auto-estima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos

negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Com a presença de mulheres e homens negros nas universidades, a instituição ganha nova face e novas epistemologias, amplia conhecimentos e dialoga com a diferença, o plural.

## REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, Rosario. Los cuidados familiares como problema público y objeto de políticas. In **POLÍTICAS HACIA LAS FAMILIAS, PROTECCIÓN E INCLUSIÓN SOCIALES**. Santiago- Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2005.
- BIROLI, F. Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil. São Paulo: Editora Boitempo, 2018.
- CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- DIAS, Marly de Jesus Sá; SALES, Celecina de Maria Veras. Contrarreformas em tempos de incertezas: como fica a vida das mulheres? **Revista de Políticas Públicas**. [S. l.], v. 22, n. esp., 2018. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/issue/view/481>. Acesso em: 10 jun de 2022.
- FERRO Silvia Lilian. O trabalho de cuidados como problema epistemológico e função social substantiva in **Anais Eletrônico do III Colóquio Nacional de Estudos de Gênero História: epistemologias, interdições e justiça social**. Paraná: UNIOESTE, 2018
- FEDERICI, Silvia. **O patriarcado do salário**. Notas sobre Marx, gênero e feminismo, vol 1. Tradução Heci Regina Candiani. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2021.
- IBGE, Módulo Educação, da PNAD- **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** Contínua 2019.
- OLIVEIRA, Amurabi; MELO, Marina Félix de; RODRIGUES, Quemuel Baruque de; PEQUENO, Mayres. Gênero e desigualdade na academia brasileira: uma análise a partir dos bolsistas de produtividade em pesquisa do CNPq. **CONFIGURAÇÕES: Revista de Ciências Sociais**. [S. l.], n. 27, jun. 2021. Disponível em: <https://journals.openedition.org/configuracoes/11979> Acesso em: 20 fev. 2022.
- Parent in Science, **MULHERES E MATERNIDADE NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**, 2021.
- PASSOS, Rachel Gouveia. Mulheres negras, sofrimento e cuidado colonial. In Revista **EM PAUTA**, Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 1º Semestre de 2020 – n. 45, v. 18, p. 116 – 129.
- SOF-SEMPREVIVA ORGANIZAÇÃO FEMINISTA. Relatório da Pesquisa **SEM PARAR o trabalho e a vida das mulheres na pandemia 2020**. [https://mulheresnapanademia.sof.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Relatorio\\_Pesquisa\\_SemParar.pdf](https://mulheresnapanademia.sof.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Relatorio_Pesquisa_SemParar.pdf)



## CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO DESCOLONIZAR A ESCOLA: POR UMA EPISTEMOLOGIA DO SUL

MARCELO VIEIRA PUSTILNIK - Graduado em Pedagogia pela FE-UNICAMP (2002), Mestre em Ensino e História de Ciências da Terra pelo IG-UNICAMP (2005). Doutor em Educação na FE-Unicamp (2011). Pós-Doutor em Inovação Pedagógica pela Universidade do Porto. Atualmente, Professor Associado na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM - RS - no Departamento de Fundamentos da Educação.

### INTRODUÇÃO

Boa noite a todos e a todas. Ao pensar no tema para trazer para o FIPED, não podia deixar de estar trazendo à plateia aqui, para vocês todos que estão assistindo virtualmente, as questões que me incomodam e que me fazem pesquisar e a investigar o campo de educação e da sociedade. Uma reflexão que possa contribuir para entendermos a nossa realidade, pois sem entender a realidade, a gente não consegue mudá-la.

Entender realidade não quer dizer que a gente vai enxergar o mundo de uma

maneira mais cor-de-rosa e mais bonita, porque o nosso mundo hoje não está nem cor-de-rosa, nem está muito bonito. Como campo social, nós estamos vivendo

uma crise, que é muito séria, que envolve os campos econômicos, políticos, entre outros, e a educação, obviamente, acaba sendo influenciada por tudo isso e, espe-

specificamente, aqui no Brasil, nós estamos passando por esse momento muito difícil de encontrarmos o campo de educação desrespeitosamente desvalorizado. Descolonizar a escola por uma epistemologia do Sul significa fazer o enfrentamento a essas forças arcaicas.

**Uma reflexão que possa contribuir para entendermos a nossa realidade, pois sem entender a realidade, a gente não consegue mudá-la.**

## DESCOLONIZAR O PENSAMENTO

Para entender a descolonização, nós temos que entender o quanto nós ainda estamos imbuídos e ainda carregamos daquilo tudo, que foi o processo colonizador no nosso território e, principalmente, nos territórios do Sul, não é isso? Os povos do Norte (hemisfério norte) ocuparam os territórios do Sul sem respeitar as matrizes humanas que já estavam aqui, as culturas, os povos e a forma como esse território era ocupado.

Então nós precisamos entender isso para poder entender por que a nossa escola é o projeto que é, e por que, que é tão difícil a gente fazer com que essa escola corresponda aos anseios realmente de um campo emancipador. Quem começa a trabalhar com essa ideia do pós-colonialismo, foi o Achille Mbembé, em 2001, e traz também um outro concei-

to junto com o pós-colonialismo, que se chama necropolítica, que vem da política da morte; necro vem de morte, então, é a política da morte e essa política é aquela que retira todos os direitos sociais, retira todas as possibilidades de quem não tem os meios econômicos de viver. E é assim, se você não tem capacidade material para se manter, você não merece estar nesse sistema, o sistema não vai gastar recursos para te dar garantias de você viver.

Esse mesmo sistema foi quem tirou suas possibilidades de suprir sua vida, e agora se nega a te indenizar. A necropolítica está em movimento no mundo há

muitos anos e ela tem se tornando mais dura nesses últimos anos. Podemos observar, por exemplo, que apesar da Europa ter colonizado, de uma maneira muito intensa, o continente africano, ela fecha as barreiras das fronteiras para a entrada dos africanos no território europeu, quer dizer o dinheiro, as riquezas, todas as benesses que aquele continente contribuiu para o desenvolvimento da Europa, foi para a Europa, mas o povo que vive naquele lugar, não pode ir para a Europa, enquanto o europeu pode ir lá e fazer o que quiser. Esse já é um conceito da necropolítica entre outros; mas não é sobre isso exatamente que eu quero falar, mas

é só para gente entender exatamente o que nós chamamos de pós-colonialismo.

O período colonial acabou o Brasil já faz 200 anos, não existe mais por direito, comemorou-se esse ano os 200 anos do processo de finalização do período

colonial. Entretanto, nesse período de pós-colonialismo, emergem na sociedade padrões de violência extrema por repetições do modelo do colonizador, porque o colonizador foi violento; ele entrou matando, saqueando, roubando, estuprando, escravizando a população e suas relações de poder em relação aos povos do sul foram de hegemonia, de soberania, de supremacia racial. Isso tem sido de extrema violência, e nós estamos tão envoltos, que carregamos esses conceitos e essa violência de forma tão naturalizada, que eles ainda estão presentes na nossa cultura. Faz 200 anos que o Brasil

**Esse mesmo sistema foi quem tirou suas possibilidades de suprir sua vida, e agora se nega a te indenizar. A necropolítica está em movimento no mundo há muitos anos e ela tem se tornando mais dura nesses últimos anos.**

se tornou independente, mas nós não estamos livres de toda essa violência que o período colonial deixou de herança, então, precisamos entender esse conceito para poder entender o funcionamento da nossa escola.

O Frantz Fanon, um psiquiatra e filósofo político natural das Antilhas Francesas, na região da América Central, e que era a colônia francesa da Martinica, ele foi também um grande pensador na área do pós-colonialismo, dizia que nós precisamos mudar as nomenclaturas criadas pelos colonizadores, para mudar o nosso lugar, porque senão, a gente continua usando os mesmos conceitos, e nesses conceitos estão embutidos uma série de violências e de relações hierárquicas que nos colocam em condições inferiores.

Aqui no Brasil, nós falamos usando frutas da região como termos pejorativos e as frutas do hemisfério norte como termos positivos, como por exemplo, pepino, abacaxi, descascar abacaxi. Uma fruta maravilhosa e a gente fala de uma forma pejorativa, e quando uma coisa é boa, é uma uva, assim usamos ainda a herança do período colonial, é o pensamento colonial que está embutido na nossa cultura e na forma que a gente naturaliza tudo isso.

Outra coisa que a gente tem que mudar é que nós não somos periferia e eles são os centrais, não é assim, os países centrais e os países periféricos, eles criaram esse termo, eles que fiquem com esse termo, nós não somos periferia de nada, nós somos um centro, um outro centro, porque nós não vivemos em um lugar periférico, nós temos o nosso lugar e nós precisamos reafirmar o nosso lugar, enquanto o hemisfério norte é um centro explorador, colonizador, expro-

priador, e o seu padrão é uso de violência em muitos níveis, seja físico, seja militar, seja moral, historiográfico, simbólico, econômico, jurídico.

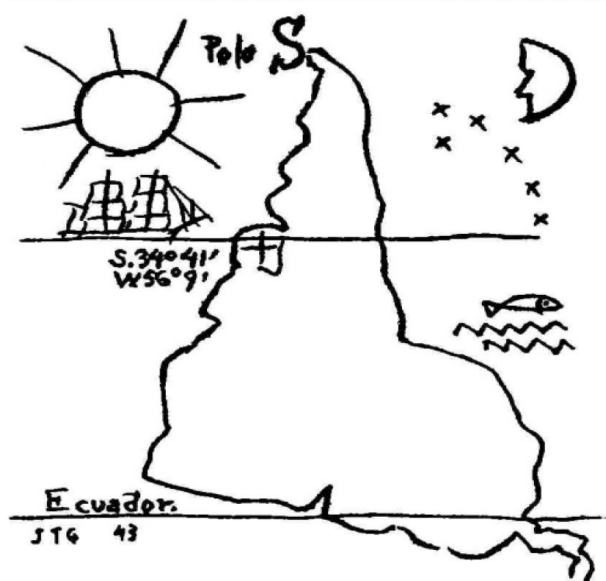
Pensem sobre isso, nós validamos todas as leis liberais que o Norte criou e nós dizemos que elas são boas, mas muitas delas não são nem adequadas ao nosso povo, nem adequadas à nossa realidade, mas nós as validamos, nós validamos, por exemplo, que países que foram conquistados, invadidos, saqueados pela França<sup>1</sup>, e graças a esse saque, é que a França se tornou uma potência mundial, paguem até hoje tributo para ela, imaginem que tal tributo chega a cerca de 30% do seu PIB, ou seja, vão ser pobres eternamente, para a França ser rica, o povo não pode ir para lá, não é isso? Os que foram colonizados, que estão pagando esse tributo pesado para a França, eles não podem se mudar para a França, mas o dinheiro deles vai para a França. Vocês sabiam que eles pagam esse tributo? A maioria das pessoas desconhecem esse fato imoral. Alegam a cobrança porque a França deixou, rodovias, ferrovias, aeroportos, portos, infraestrutura naquele país, investiu, isso é uma grande mentira, como vão deixar de ser pobres? A França saqueou, e parte desse saque, foi usado para construir as ferrovias, aeroportos, portos etc., foi com a própria riqueza desses países, assim como no nosso. Os ingleses investiram em portos e ferrovias em nosso país e, até hoje, temos dívidas com eles. Por estes e outros motivos, precisamos novas epistemologias jurídicas.

Voltando ao tema da visão de centros, se eles se chamam países centrais,

<sup>1</sup> Uso a França mas poderia ser outro país europeu, como a Bélgica e a superexploração que faz do Congo.

e eu afirmo que nós somos também um centro, precisamos entender esse nosso lugar, o nosso centro, que é criativo, solidário, idealizador, fraterno, por herança dos povos originários e da herança africana, mas também somos violentos e confusos nesta contradição, e precisamos entendê-la. Somos dois centros distintos, os do Norte olham para a estrela Polar, os do Sul olham para o lado oposto, para o Cruzeiro do Sul. Não podemos usar a expressão: “nortear a vida”, pois vivemos no Sul, só podemos “sulear”; explico: quem vive no hemisfério norte, tem como ponto de referência para orientação, o norte celeste. Aqui no hemisfério sul, usamos o sul celeste, essa é a nossa referência, se tentarmos nos orientar pelo norte, nos perdemos. Pensemos no globo terrestre, não estamos de cabeça para baixo, estamos em pé. Torres Garcia, um artista uruguaio, desenhou com sabedoria nosso mapa, figura 1:

**Figura 1** - Mapa da América do Sul desenhado por Torres Garcia



Fonte: Museu Torres Garcia.

Ele foi pioneiro nos tempos modernos a nos lembrar que não podemos per-

der nosso horizonte. Nossas referências são outras, até nosso relógio gira pelas referências do norte! Os povos originários do Sul não tinham o controle do tempo de forma tão opressora, o tempo era leve: o tempo da criança, depois o tempo do adulto e, por fim, o tempo do velho; ou o tempo das luas, ou ainda, como falam os Kaingang, o tempo das taquaras, pois as taquaras que eles usam para fazer cestos, vivem cerca de 20 anos, eles dizem: “eu já vivi duas taquaras”. O da criança mais curto, o do adulto passa mais rápido e o do velho é o tempo da vida, da eternidade e da sabedoria.

Temos esquecido disso, apressamos a infância, eternizamos o adulto e apagamos o velho, por isso sofremos de ansiedade, depressão e outras doenças da modernidade, proposta pelo Norte. Os povos originários do Sul têm em suas práticas sociais, a solidariedade e a generosidade. Qualidades mal interpretadas pelos povos invasores do Norte, que olharam essas qualidades como fragilidades e ingenuidade. Entretanto, não existia pobreza, destruição ambiental, subdesenvolvimento. A pobreza passou a existir onde os países do norte chegaram para saquear, como consequência, a destruição ambiental pela visão desprovida de respeito pela natureza do invasor e o subdesenvolvimento, foi o discurso ideológico supremacista, hipócrita impingido, brutalmente desvalorizando a cultura, a espiritualidade, roubando os conhecimentos milenares. Para os povos andinos, o princípio que governava era “ayni”, que significa reciprocidade, em parte da África o princípio era “umbunto”, somos quem somos porque somos todos juntos.

Temos que começar a pensar pelo Sul, com referências que são nossas e que

nos servem, não por referências que foram nos impostas ou que nós herdamos. E como é que nós vamos jogar todo esse conhecimento produzido no Norte fora? Claro que tem muito conhecimento gerado pelo Norte, que nos interessa, mas nós temos que fazer um pouco o que a China fez na Revolução Cultural, quando fechou as portas para o mundo todo, tirou tudo que era ocidental da China, até violino não podia mais ser usado, porque não era um instrumento chinês. E passaram um tempo longo pensando quem é a China e sobre o que vamos incorporar deste mundo que não é China, para que quando os incorporarmos, não sejamos colonizados por eles.

Os ingleses tentaram colonizar a China e não conseguiram, mas fizeram muitos estragos por lá. Então, devemos lembrar que nós temos a nossa pré-história, uma história pré-colonialista, os povos que viviam aqui, tinham coisas lindas, maravilhosas, que estão vivamente presentes na nossa cultura e, muitas vezes, nós olhamos para essas coisas como menores e não damos a elas o devido crédito, como se elas fossem menos importantes, como se elas fossem algo sem valor, ou como se fossem algo que não é necessário. Então, nesse resgate das nossas tradições, essa mescla de experiências vividas, desse deslocamento provocado pelo que é a nossa herança e o período colonial, é que nós precisamos aprender. Talvez a palavra correta não seja nem aprender, nós precisamos voltar a pensar por nós mesmos.

## DESCOLONIZAR A ESCOLA

Agora, falando mais especificamente da educação, não temos lugar mais colonizador ou mais colonizado do que a escola. A escola que nós temos parte da herança jesuítica, mas a grande herança

**Temos que começar a pensar pelo Sul, com referências que são nossas e que nos servem, não por referências que foram nos impostas ou que nós herdamos.**

mesmo que está na escola brasileira, é a lassaleana. Quem montou essa escola de carteiras enfileiradas, professor, quadro negro, livro didático, provas para avaliar, todo

esse sistema da escola, como a gente conhece, foi La Salle. Para que fez isso? Porque nos primórdios da revolução industrial, precisava de uma mão de obra mais qualificada. Eram camponeses, expulsos do campo porque a mecanização estava chegando e, junto, diminuindo a mão de obra, conseqüentemente, eles foram para as cidades em busca de trabalho para poder sobreviver. Onde tinha trabalho? Na indústria que estava surgindo. Só que eles não sabiam nem ler nem escrever, eles não sabiam obedecer a ordem de alguém. Eles sempre cuidaram da própria vida, diziam: “não me diga o que eu tenho que fazer, eu vou fazer do meu jeito”. Não serve para a indústria, pois essa tem tudo patronizado.

Charlie Chaplin tem filmes maravilhosos, tem no filme “Tempos Modernos” no qual mostra como o ser humano vai se tornando parte da máquina, engolido pela máquina, mas que termina em uma escolha linda, largando tudo e indo atrás do seu amor. Não podemos esquecer que ele foi expulso daquele país. Eu pergunto: nós, com a herança cultural dos povos

que aqui estavam, aprendemos a ser livres na nossa infância? Não tem um ser mais livre do que as crianças em nossa época. São completamente livres e a gente tem isso muito presente na nossa cultura. Quanto mais dinheiro as pessoas têm, menos elas permitem essas liberdades, mais quanto menos dinheiro tem, mais livres são as crianças. E as crianças nossas são muito livres, com corpos livres.

Aí chegam na escola, são trancadas em uma sala apertada, separados por classe etária, experienciam isso uma manhã inteira! É um suplício. Será que serve para nossas crianças? Esse modelo que veio lá do Norte é realmente a forma como a educação tem que acontecer aqui no Sul. Nos interessa? Eu não quero saber se o Norte quer continuar tendo essa educação lá ou não. Eu quero que a gente pense qual é o nosso modelo. Ah! porque a Finlândia já fez isso. Não interessa o que a Finlândia fez, é um outro país, uma outra realidade e que está dentro de uma outra lógica, não dentro da nossa lógica.

Vamos conhecer, sim, mas o que nos interessa? Por que a gente tem que ensinar conteúdos que nada colaboram para que o nosso jovem se identifique com esses conteúdos e deseje permanecer felizes em suas profissões? Quantas pessoas são realmente felizes com as suas profissões? Uma das coisas mais comuns na vida de hoje, é a pessoa mudar, pelo menos, cinco vezes de profissão ao longo da vida. É muito comum, não estranhem não, são estudos. Quantas pessoas fazem duas, três graduações, porque não se satisfaz naquele campo de trabalho que ela estudou? “Isso não me satisfaz, isso não me complementa. Vou buscar outro”. Por que será?

De que nos serve nos comparar com o modelo de avaliação como PISA da OCDE? A gente fica falando: Ah, porque o Brasil está lá em 56º lugar no PISA. Nós somos tão ruins mesmo? O que será que o PISA está avaliando? Serve para avaliar nossas crianças? Será que esses modelos de avaliação, impostos pelo Banco Mundial e aplicado à nossa realidade, servem para avaliar a educação brasileira? Ou eles cumprem o papel colonizador para reafirmar nossa dependência a eles? Vou dar um exemplo as nossas escolas públicas competem nas olimpíadas internacionais de matemática, de química, de física, entre outras áreas da ciência, trazendo medalhas de ouro prata e bronze. É comum as nossas escolas públicas trazerem essas medalhas para o Brasil.

Então, cadê esse lugar do PISA que a gente ocupa? O que ele está avaliando, de fato? Eu prefiro avaliar pelas olimpíadas onde os estudantes estão “tete a tete” de “igual para igual”, mas nas mesmas condições. Esse resultado me diz muito mais sobre o que que nossas escolas públicas estão fazendo. Oitenta por cento dos municípios brasileiros não tem escola particular, são só escolas públicas. E a escola pública está nesses municípios, cumprindo seu papel, formador. Daí sai médico, sai engenheiros, outras profissões, professores... O PISA não avalia isso. E a gente fica achando, influenciados por esses dados, que as escolas particulares são melhores. Ou quando se aplica um exame como Enem, para avaliar o resultado do período formativo da educação básica, o governo federal retira os Institutos Federais do resultado, por quê? Porque são escolas públicas que ganham da maioria das escolas particulares. E os índices da escola pública iriam saltar para o alto. E



aí as escolas particulares ficariam aonde? “Então, eu vou botar meus filhos na escola pública”. Não é assim que os pais pensam? “Vou colocar meus filhos em um lugar de excelência”.

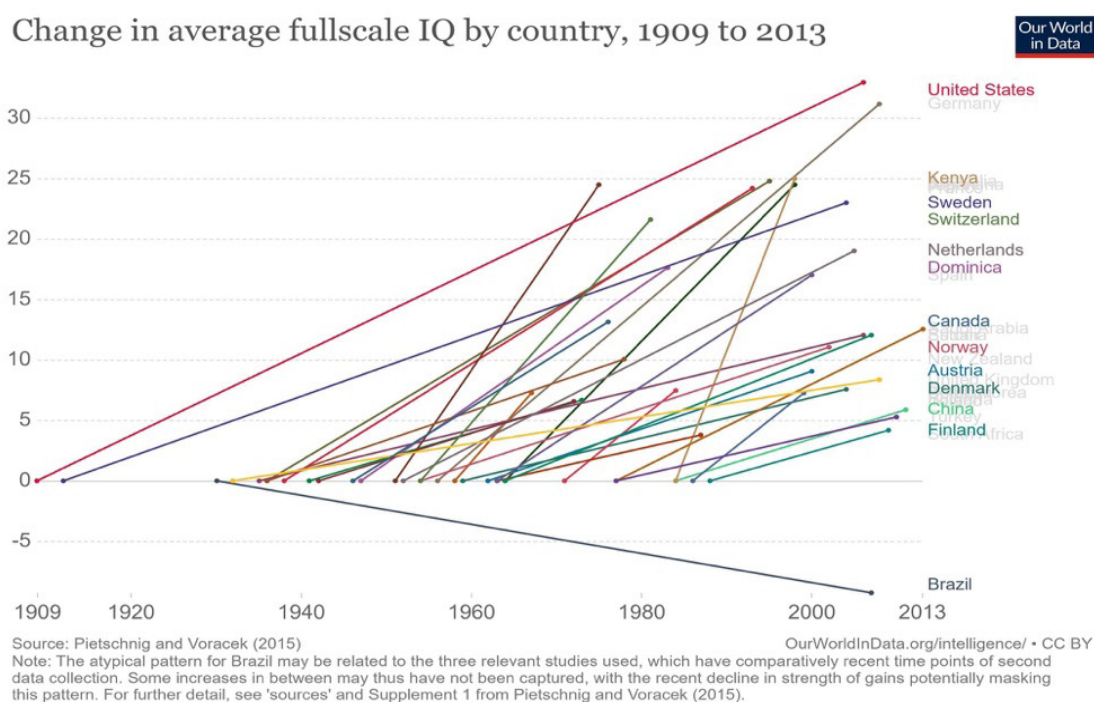
É assim que a classe média pensa, essa classe média brasileira que se acha rica, porque ela é colonizada a um ponto tal que ela não consegue nem enxergar o lugar dela. É o lugar social que a classe média alta ocupa. A diferença entre a classe média alta e a classe média baixa, é de 10 mil reais, 15 mil reais. Mas a diferença entre a classe média alta e a classe A, rica, é de 50 milhões. Ela é pobre, bem remunerada, mas ela é classe média alta trabalhadora, ela é classe trabalhadora. Se fica doente, deixa de ganhar dinheiro e aí começa a pobreza a chegar perto deles. E essa é a realidade.

Agora, nós precisamos entender os efeitos nocivos da comunização nas escolas brasileiras. Eu vou mostrar para vocês aqui um gráfico muito preocupante, muito preocupante mesmo, figura 2:

O que que acontece com esse gráfico? Esse gráfico mostra a mudança na escala do QI, o índice de coeficiente de inteligência, ao longo de 1909 a 2013. Basicamente, a maior parte do gráfico situa-se de 1940 para a frente. Os dados do Brasil iniciam-se mais ou menos em 1930. A maioria dos países tiveram crescimento significativo no QI médio da população. Temos países do norte, Quênia, República Dominicana está aqui, a China está aí também. Enquanto esses países tiveram crescimento no QI médio da população, nós tivemos decréscimo!

Essa pesquisa é recente e ela assustou os pesquisadores. O Brasil foi o único país no mundo que apresentou decréscimo no QI médio. Esse é o resultado do colonialismo nas nossas escolas e na sociedade brasileira. Efeito da Rede Globo, a partir de quando a Rede Globo começou a fazer lavagem cerebral na nossa população? E faz isso, porque ela mente muito, mostrando uma realidade que não existe. Ela desvia a atenção da população,

**Figura 2** - Evolução do QI por país entre 1909 e 2013



ela manipula a percepção da realidade nas suas novelas, que são completamente acéfalas. Por que eu digo que elas são acéfalas (sem cérebro)? Elas transformam as relações humanas em relações coisificadas.

A relação entre as pessoas nas novelas é de coisas. Usadas para conquistar aquilo que a agrada, aquilo que a interessa. Nela, as pessoas não se relacionam com o outro por uma questão de afetividade, por uma questão de respeito, por uma questão de admiração, não existe isso. São degeneradas as relações que aparecem na Rede Globo. Não tem uma criança que nasça feliz na Rede Globo, são partos sempre traumáticos. Nas maiorias das vezes, o casal se separa desagregadamente, quando uma mulher fica grávida, fica sozinha e o homem vai para outro lado. As relações homens e mulheres nas novelas, da forma como

a Rede Globo apresenta para a sociedade nos últimos 50 anos, são péssimas. A Rede Globo, durante anos, fez brincadeiras infantis de menino contra menina. Vocês devem se lembrar disso, vocês são dessa geração, a maioria que está aqui, menino contra menina. O que acontece quando ela só apresenta uma relação de competição entre o homem e a mulher? Nunca gera a sinergia de um casal para poderem ser proativos e construir as suas vidas e suas realidades. Isso dificulta muita coisa em nosso país.

Há um outro problema com a Rede Globo, porque o papel educador da televisão é um dos maiores que a gente tem, supera o da escola. Tem outros veículos, outras instituições na nossa sociedade

muito ruim também. Mas a televisão que é a grande mídia, tem esse papel. Então, o que acontece? Todo esse processo de distorções, que vem acontecendo por décadas, deseduca, fragiliza a democracia. Por exemplo: não existe Lei em suas novelas. Os personagens fazem qualquer tipo de golpe, trapaça, tramoia, tudo! Ninguém é castigado por isso. Inclusive, inventam leis que nem existem ou fazem com que as pessoas desacreditem na justiça. Desacreditem do campo político, desacreditem do Supremo Tribunal Federal. Qual o resultado desse processo da descrença nas instituições democráticas do país, é que a democracia se acaba. E nesse processo vai emburrecendo a população.

Outra instituição na sociedade brasileira, que tem um papel muito grave.

Me desculpem, eu não estou aqui criticando a religião de ninguém, mas as igrejas neopentecostais têm esse pa-

papel nocivo de controle social: o de fazer com que as pessoas não pensem. Ela simplesmente tem que acreditar que é verdade e pronto. “Comunismo é o demônio, o capitalismo é que vai salvar sua vida”. Quando na verdade, quem tira a casa de alguém é banco, entre em dívida com ele, e isso é fácil, que ele tira sua casa. O Comunismo propõe todos terem suas casas, só que o Comunismo no Brasil, é coisa do demônio. Falam: “você é um Comunista!” Como se isso fosse um xingamento, como se essa pessoa fosse má. Quando, na verdade, uma pessoa que exerce o Comunismo na sua essência, ela é um cristão na sua expressão máxima. O próprio Jesus dizia: “Deve-se dividir o pão, não acumule riquezas, somos todos irmãos”. Se somos

**O Brasil foi o único país no mundo que apresentou decréscimo no QI médio.**

todos irmãos, aqui entre os presentes, alguém joga seu irmão na rua? Se você vários filhos, irá tratar um filho melhor em detrimento dos outros?

Dando continuidade, certamente que as tecnologias são importantes e que boa parte delas vem do Norte, mas nem tudo. Se houve alguém neste mundo, nessa civilização de hoje, da qual nós fazemos parte, que descobriu como é que faz um objeto, um veículo, sair do chão sozinho, levantar voo com segurança, se manter voando, depois pousar com segurança; se tem alguém que conseguiu fazer isso pela primeira vez, e mostrou para o mundo como é que se faz, essa pessoa se chama Santos Dumont, e era brasileiro. E nós permitimos que os norte-americanos venham dizer que os irmãos Wright, foram os primeiros a fazer isso. Passa isso, na nossa televisão, não deveria nem passar. Quando os irmãos Wright disseram que fizeram o voo, três anos antes de Santos Dumont, foi às escondidas e não há registros. Pois no mesmo campo, 100 anos depois, na mesma época do ano, mais ou menos nas mesmas condições climáticas, montaram toda aquela estrutura, era uma catapulta que jogava o avião, não voava nem sozinho, mas tudo bem. É uma forma de você lançar um avião. Botaram ele na catapulta e lançaram, transmitido pela televisão em circuito nacional, era o Bush filho, que era o presidente na época, e aquilo que eles chamam de avião, quando foi lançado, se espatifou no chão. Os repórteres falaram: “Houve um erro, nós não lançamos direito”. Colocaram de novo e lançaram novamente, e o avião caiu no chão outra vez, isso tudo em rede nacional. Os engenheiros aeronáuticos que estavam presentes disseram: “Para, isso não vai voar, nunca voou, não tem

asa suficiente, envergadura suficiente, não tem potência de motor suficiente, os pontos de equilíbrio deles estão completamente errados”.

Quem descobriu isso foi Santos Dumont, que precisava ter uma relação entre envergadura, ponto de equilíbrio e potência de motor, por isso voou. Os irmãos Wright contribuíram na aviação? Sim, muito, foram eles que desenvolveram a aerodinâmica. Os primeiros estudos desses estudos são deles. O Santos Dumont, depois que conheceu os estudos sobre aerodinâmica, mudou o avião dele rapidamente para esse modelo chamado Demoiselle. Foi bonitinho, não é? Enfim, nós permitimos isso.

Outra invenção, a fotografia. A primeira fotografia tirada no mundo, usando a química moderna, não foram os franceses Daguerre. Foi na cidade de Campinas, interior de São Paulo, pesquisem na *internet* que vocês vão encontrar a foto<sup>2</sup>, mas nós não temos essas informações em nossos livros didáticos, porque o brasileiro não sabe inventar nada. Outra invenção, o primeiro sistema de telefonia sem fio, inventado no mundo, foi inventado no Brasil. A gente tinha rádio. Quem inventou o rádio com o Tesla, não foi Marconi, ele roubou, trabalhava na equipe do Tesla e roubou o projeto, colocando o nome dele. Se você for procurar na *internet*, você vai ver que a invenção do rádio é do Tesla.

Mas voltando para a questão do telefone, no rádio que você tinha que falar

<sup>2</sup> Por um erro meu de referência, citei a cidade de Itú, quando na verdade Hercule Florence residia em Campinas. Sendo que mesmo antes dos Daguerre, ele já usava celulóide como suporte, ao invés do vidro, mas frágil dos daguerreótipos e já em 1832 chamava de fotografia, antes dos seus colegas europeus. Maiores referências: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?p=10341>.

e para isso apertava o botão e falava, ao terminar dizia câmbio e soltava o botão para o outro poder falar no dele, só tinha um canal. O brasileiro inventou o bi-canal, modulando o sinal de luz em diferentes formas, de maneira que os dois canais estavam simultaneamente, ao mesmo tempo, é o que a gente tem hoje com o telefone celular. A primeira transmissão de telefone sem fio no mundo foi feita entre Santos (SP), e um navio da Marinha que estava no mar. Ele demonstrou à Marinha que aquele aparelho seria uma coisa útil. A Marinha não se interessou. Ele fez uma outra demonstração do início da Avenida Paulista, para quem conhece São Paulo ela se encontra no cruzamento da Paulista com a Consolação, até o Paraíso, que fica uns 5 quilômetros de distância. Uma ligação igual a de telefone, na qual a pessoa fala e escuta ao mesmo tempo<sup>3</sup>. Alguém que sabia disso? Não. Quem foi que inventou o dirigível, um balão que sai de um lugar, voar para onde quiser e que pode voltar para o mesmo lugar que saiu? Porque o balonismo não é assim, se lança o balão no ar e o vento é que vai dizer onde ele vai parar. Esse foi o padre Guzmão que inventou o primeiro balão, que era português, e depois o balão foi desenvolvido, mas era sempre assim, o vento que leva. Quem descobriu como é que faz para o balão ser dirigido foi o brasileiro Santos Dumont<sup>4</sup>.

Então, nós temos nossos gênios, nós temos nossos criadores, existem uma centena de outras invenções brasileiras que foram patenteadas, inclusive fora do

país, mas foram roubadas essas patentes. (alguém na plateia: “o Bina, aquele aparelho para identificar uma chamada telefônica”). Foram várias outras coisas, e isso deveríamos aprender na escola, porque somente assim, deixaríamos de repetir a falsa ideia de dependência.

Nós estudamos que o Thomas Alva Edison inventou a lâmpada e foi o maior gênio, não é verdade; ele era uma pessoa que pegou dinheiro e financiava as pesquisas, assim ficou com todas as patentes. Não foi ele quem inventou. É igual ao Bill Gates, que pegou um monte de coisa que já estava pronta, enfiou no Windows e disse que ele as inventou. Na verdade, o primeiro que inventou essa plataforma gráfica que usamos, foi o criador dessa maquininha fantástica Macintosh, Steve Jobs, e a gente fica repetindo as vezes essas “verdades”.

Vamos retomar nossa discussão. Claro que vamos nos apropriar das tecnologias que nós quisermos e devemos, mas precisamos pensar qual uso que nos interessa, como é que vamos fazer, para não continuar na relação de dependência. Como que a gente faz isso? A escola tem que ensinar as crianças a não serem usuários de tecnologia, serem criadores de tecnologia. Por como é que nós podemos fazer isso? A criança tem que aprender a programar a máquina, pois só quem sabe programar a máquina, sabe dizer para ela: “eu quero que você faça isso”, senão, se somos somente usuário, é a máquina que nos diz como é que temos que fazer. Fazer isso na escola não é difícil. Hoje, existem vários processadores, bem baratos, uns R\$50 Reais, você compra o processador com mais R\$100 Reais, você compra um monte de outros acessórios para esse processador e você monta um robô que faz qualquer coisa.

<sup>3</sup> [https://pt.wikipedia.org/wiki/Telefone\\_sem\\_fio#:~:text=A%20primeira%20demonstra%C3%A7%C3%A3o%20p%C3%BAblica%20de,em%201904%20nos%20Estados%20Unidos](https://pt.wikipedia.org/wiki/Telefone_sem_fio#:~:text=A%20primeira%20demonstra%C3%A7%C3%A3o%20p%C3%BAblica%20de,em%201904%20nos%20Estados%20Unidos). Essa invenção é considerada o precursor da transmissão por luz nas fibras óticas.

<sup>4</sup> Foi inventor do relógio de pulso, do ultraleve e do chuveiro de água quente, entre outras coisas.

As crianças têm feito, por exemplo: pegam uma luva, colocam os sensores na luva ligados por Bluetooth ao processador que está preso na mochila, colocam nas costas da mochila uma série de leds e quando apertam o freio da bicicleta, acende um “pare” com os leds, se ela vai fazer a curva para a direita, ela aciona e aí pisca uma seta para direita. Este é só um exemplo de criança, criando com as tecnologias baratas, mas ela está criando, ela dizendo para a máquina: “eu quero isso”. Há meninas que bordam apetrechos eletrônicos nas roupas, vão para as baladas e ficam leds piscando ao som da música, fazem isso porque aprendem como é fácil programar, não é difícil programar o robô, e aí faz o maior sucesso.

Então, se a criança começar a brincar com isso, ela vai entender que ela pode. Lembro de uma turma de uma escola rural na qual eu levei a robótica,

depois de um ano trabalhando, fizemos um questionário e aplicamos com eles para saber como é que tinha sido a experiência, o que eles acharam, como é que eles viram, como é que eles se viam. Como resultado, uma das coisas mais encantadoras, foram respostas do tipo: “eu estava até em dúvida se eu ia fazer ensino médio, porque me achava uma pessoa muito burra, mas depois eu descobri que eu posso fazer um robô, que faz o que eu mando, agora eu vou fazer não só o ensino médio, mas eu quero fazer a faculdade. Porque eu posso, eu descobri que eu posso”.

Essa é a forma que vamos descolonizar o pensamento, as nossas escolas,

na maioria das vezes, dizem que os nossos jovens são burros, que a escola não é o lugar deles, eles saem da escola e dizem: “nunca mais eu quero entrar nesse inferno”. Já ouvi isso de muita gente, criativas e com abertura para o novo, para entender novos processos, fugindo da escola porque acha que ele não é capaz. Como resultado disso, nós temos uma queda na curva do QI, jogando cedo o jovem brasileiro no mundo do trabalho, um trabalho de baixa remuneração.

Desenvolvimento da inteligência precisa ser motivada, inteligência não nasce com a gente, inteligência se cultiva, se a pessoa deixar de pensar, ela emburrece, qualquer pessoa emburrece. Não existe uma pessoa muito inteligente e a

outra muito burra, porque quem trabalha com crianças, jovens, que têm deficiências cognitivas, descobre a quantidade de capacidades que aquelas pessoas

têm de inventar sua própria vida. Elas só não são iguais, uma média que achamos que existe, que inventamos para ser a média. O Norte criou os índices, e ficamos copiando isso.

Precisamos reinventar nossos sistemas educacionais a partir de nossas próprias realidades e necessidades, criar nossas crianças a partir de outra lógica, para que o potencial criativo delas emergja e, assim, ele possa vir potente. Precisamos dar acesso livre ao processo de criação, de experimentação, e compreensão. Nós temos que voltar a permitir a brincadeira dentro da sala de aula, aliás, acabar com sala de aula, transformar a escola num centro criativo, onde o brincar é a

**Precisamos reinventar nossos sistemas educacionais a partir de nossas próprias realidades e necessidades.**

mola mestra daquilo que é o processo de formação dos nossos crianças e jovens. Na medida que ele vai crescendo, ele vai querendo aprofundar mais, ele mesmo vai pedindo mais informação, mais conhecimento. Assim, poderemos conduzir esse processo de uma maneira criativa, porque a brincadeira sempre foi a escola dos povos desse centro chamado Sul.

A matemática brota potente dentro desse processo, porque as pessoas vão amadurecendo e elas descobrem que para ela fazer aquilo que ela está pensando, o que ela quer, aquilo que ela deseja, o conhecimento matemático vai ter que estar embutido. Por isso, ela vai querer ir atrás do conhecimento matemático também. Claro que não é automático, isso requer um outro modelo de professor, que vai acompanhar e dizer: “agora você precisa disso aqui, se não, você não vai chegar onde você quer”.

Lembro de um rapaz que tinha 17 anos de idade, na época, muito inteligente. Ele me perguntou assim: “eu queria conversar com você sobre a energia infinita. Eu estou com um projeto de fazer uma coisa que gere energia infinita”. Eu falei para ele: “muito legal, mas antes de conversarmos sobre isso, eu queria que você estudasse sobre a entropia e entalpia. Se você não tem esses conceitos claro, tudo o que formos fazer vai ser repetição do que todo mundo já fez. E nós vamos ficar nos erros daquilo que já se fez. Então, estude isso”. E ele foi ler, depois voltou e disse: “entendi agora”. Nas leis de conservação da energia, em todo o universo, existe a perda de energia. Falei pra ele não desistir do projeto. Porque nós não sabemos quem vai ser a pessoa, que pode ser ele, que vai descobrir o “pulo do gato”, que vai fazer com que

conseguimos criar um movimento perfeito que dure cem anos, por exemplo, com pouca perda de energia. Permitindo que por cem anos consigamos obter energia gratuita. Pedi que não desistisse do projeto dele, porque o que no passado, disseram que era impossível. Hoje, até uma criança pequena está fazendo. Estuda-se mais física hoje no ensino médio do que nas universidades de 300 anos atrás. A matemática de uma criança de 10 anos é mais profunda, porque matemática tem 500 anos atras. Nossos sábios estudavam uma matemática, que a gente estuda hoje no 4º ano do ensino fundamental.

Me perguntam se isso é real, se é possível? Afirmo que sim. Tenho pesquisado inovação pedagógica, há no mundo hoje, em andamento diversos projetos educacionais dentro dessa epistemologia, onde primeiro se vive, vivencia, explora as possibilidades, sem regras. Como o novo pode emergir se colocamos excesso de regras e sem liberdade? Depois, desenvolve-se a reflexão, o pensamento. Um processo contínuo e concomitante.

Não podemos dizer para um jovem que quer criar uma máquina do tempo, que isso é impossível, ou dizer que não existe um moto perpétuo, pois as leis da física nos impedem. Isso se chama aborto. Nenhuma das grandes invenções ou descobertas teria sido possível se seus descobridores ficassem presos nas crenças de suas épocas.

Hoje, muitos discutem se os Norte-americanos foram realmente à Lua. Certamente que foram, eu estudei Geologia, estive com rochas lunares em minhas mãos, são rochas diferentes das encontradas na Terra; ou os Soviéticos teriam revelado a grande fraude, pois em plena guerra fria, tal informação teria

sido bombástica. Mas o pensamento reducionista, sincrético, coloca em dúvida, impede os avanços, quer manter a Terra plana.

## CONCLUSÃO

Precisamos de um processo educacional diferente, outro modelo pedagógico, onde professores não mandam, onde as relações de poder sejam verdadeiramente democráticas, passo importante para construirmos verdadeiras demo-

cracias em nossos países do Sul, principalmente, onde o mais importante não seja cumprir metas estabelecidas pelo Banco Mundial, ou pelo mercado.

Precisamos nos livrar da herança colonialista, de controle, violência, de autoritarismo, principalmente, da violência simbólica, de que o colonizador é superior a nós! Somente nós mesmos é quem pode nos libertar. Como diz Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido: educar para que o oprimido não deseje ser o opressor*: Assim libertamos os dois.

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E POLÍTICA: CONFERÊNCIAS E PALESTRAS DO XIII FIPED/2022





# MESAS-REDONDAS

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E POLÍTICA: CONFERÊNCIAS E PALESTRAS DO XIII FIPED/2022



**EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E POLÍTICA: CONFERÊNCIAS E PALESTRAS DO XIII FIPED/2022**





ALEXANDRE MARTINS JOCA - Possui graduação em Letras (2000) pela Universidade Federal do Ceará - UFC, graduação em Pedagogia (2015) pela Faculdade Superior de Ensino Programus, mestrado (2008) e



## OBSERVATÓRIO DA PESQUISA NA GRADUAÇÃO (OPG)

doutorado (2013) em Educação - UFC. É professor adjunto na Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UAE/CFP/UFCG). Atualmente é presidente da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP).

DORGIVAL GONÇALVES FERNANDES - Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (1988), Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (1997), Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2003). Realizou Estágio de Pós-Doutorado em Educação na Universidade de São Paulo (2015). Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), AINPGP.

ELZANIR DOS SANTOS - Possui Graduação em Pedagogia, com Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Realizou Estágio Doutoral/Sanduche 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. Universidade Federal da Paraíba (UFPB), AINPGP.

## INTRODUÇÃO

Este texto é o registro do lançamento oficial do Observatório da Pesquisa na Graduação (OPG), realizado no XIII Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED), em 14 de outubro de 2022. Tem como objetivo apresentar o percurso do OPG e,

consequentemente, problematizar questões teórico/práticas elaboradas no decorrer de sua atuação.

O OPG é uma das ações empreendidas pela Associação de Pesquisa na Graduação (AINPGP). A Associação é uma entidade voltada para a pesquisa científica na graduação que congrega discentes, professores/as, pesquisadores/as de IES nacionais e estrangeiras de diferentes áreas de conhecimento. Seu foco consiste em discussões e ações direcionadas ao desenvolvimento articulado entre ensino, pesquisa e extensão, tendo o Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED), o Observatório da Pesquisa na Graduação (OPG), a Editora “Edições AINPGP” e o periódico “TECERES: revista da AINPGP”, como expressão notória de concretização de seus propósitos (Ver: <http://www.ainpgp.org>).

Quanto à sua criação, o OPG foi idealizado em 2018, durante a Assembleia da AINPGP (X FIPED – em Pau dos Ferros/RN), em um processo avaliativo acerca dos 10 anos de existência do FIPED. A discussão se deu em torno da carência de uma dinâmica – na AINPGP – mais sistemática, voltada à elaboração de conhecimento(s) sobre a pesquisa na graduação. Assim, o intuito inicial foi criar um espaço direcionado à produção e sistematização de conhecimentos sobre a pesquisa na graduação, que possibilitasse fomentar e divulgar a produção intelectual nessa temática no âmbito da AINPGP e nos espaços acadêmicos.

Assim, na referida Assembleia, formou-se uma equipe de coordenação

que teria atribuição de elaborar e instituir formalmente do OPG, sendo composta pel@s seguintes associad@s, nos respectivos cargos: Profa. Dra Maria do Socorro Vasconcelos Pereira (Coordenadora Geral); Profa. Dra Maria Barbara da Costa Cardoso (Vice Coordenação); Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugenio (Secretário). A coordenação contava ainda com uma assessoria permanente: Profa. Dra Maria Lúcia Pessoa Sampaio; Profa. Dra Cristiane Maria Nepomuceno; Profa. Dra Tânia Serra Azul Machado Bezerra e o Prof. Dr Alexandre Martins Joca.

A atribuição inicial estava em institucionalizar o OPG de acordo com a política e filosofia da AINPGP, ou seja, de acordo com sua atuação multi-institucional e interdisciplinar. Assim, seguindo as diretrizes da AINPGP, a pesquisa é aqui entendida como “um elemento constitutivo e constituinte na formação profissional, faz parte da própria natureza da profissão e proporciona ao/à estudante a interface com as mais diversas áreas do conhecimento” (Regimento do OPG, Art. 4º, p. 02). Desse modo a institucionalização do OPG à AINPGP, consiste em:

articular as diversas dimensões do conhecimento, com vistas a incentivar o desenvolvimento de atividades orientadas pelos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, demarcando a preocupação e o compromisso da formação do/a estudante em seus diversos níveis como pesquisador/a. (Regimento o OPG, Art. 2º, p. 02).

**Assim, o intuito inicial foi criar um espaço direcionado à produção e sistematização de conhecimentos sobre a pesquisa na graduação.**

Portanto,

atuará por meio das pesquisas e desenvolvimento de projetos elaborados e coordenados pelo/a docente responsável, vinculados à AINPGP, com o envolvimento de estudantes e demais participantes, sob orientação docente, nos termos do presente Regulamento. (Regimento o OPG, Art. 3º, p. 02).

Outra atribuição seria sistematizar suas finalidades e objetivos. Destacamos o descrito no Art. 7º. de seu regimento interno:

promover um espaço para análises interdisciplinares, sobre temáticas diversas, preferencialmente em rede, que convergem para aproximações entre realidades distintas, de modo a produzir conhecimentos, ancorando-se na sucessiva desconstrução de paradigmas historicamente impostos pela tradição do poder hegemônico, que nega a existência da pesquisa na graduação.

Em dimensão mais pontual, a descrição dos objetivos específicos do OPG direciona, organiza, define com maior precisão seu campo de atuação:

Incentivar e/ou promover atividades de pesquisa e divulgação científica no âmbito regional, estadual, nacional e internacional, em consonância com a missão da AINPGP, potencializando espaços da formação continuada aos associados; (ii) desenvolver o pensamento científico e o interesse na pesquisa na graduação, enquanto forma de construção e apropriação de conhecimentos teórico-metodológicos e práticos, através do exercício da pesquisa; (iii) estimular o envolvimento dos(as) associados(as) em projetos de ensino, pesquisa e de extensão, aproximando-os das novas demandas inerentes ao futuro profissional, superando visões superficiais e calcadas

em senso comum; (iv) Estabelecer parcerias com instituições que atuam na área de ensino, pesquisa e extensão, principalmente as que são referências para a execução de atividades de intercâmbio, estágio curriculares, no sentido de promover pesquisas e ações conjuntas; (v) Promover produções teórico-práticas frente às diversas áreas de atuação dos associados, como forma de divulgação do conhecimento adquirido por meio de ações de ensino, pesquisa e de extensão.

Dois anos depois, definido seu campo de ação e institucionalizado via regimento interno, o desafio foi definir o seu escopo e *modus operandi*. Portanto, alinhadas a tais objetivos, destaca-se como uma das premissas do OPG, a intencionalidade primeira do fazer universitário, que se consubstancia na produção do conhecimento, decorrentes de processos de reflexão, indagação e a busca metódica por respostas a problemas que ajudem a sociedade a viver melhor. Além disso, mesmo reconhecendo a importância do fomento à pesquisa em nível de Mestrado e Doutorado, se faz necessário reivindicar, igualmente, que a Universidade amplie e intensifique políticas e práticas de incentivo à pesquisa, desde a graduação, possibilitando assim, uma formação mais orgânica de docentes e discentes, com maior alcance social, contribuindo, inclusive, para a qualificação dos ingressantes nos programas de Pós-Graduação.

Desta forma, o OPG pauta suas ações em torno de proposições, de incentivo e de apoio em quatro eixos: a criação de uma pesquisa guarda-chuva sobre a temática da Pesquisa na graduação; a realização de seminários/eventos; a participação nos FIPEDs; e o incentivo a publicações. A implementação de tais ações é apresentada a seguir

## AÇÕES DO OPG E A PESQUISA NA GRADUAÇÃO: AMPLIANDO ESPAÇOS DE REFLEXÃO, PRODUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO

### As pesquisas

No tocante às mobilizações voltadas à pesquisa, o OPG propõe, como eixos orientadores da pesquisa guarda-chuva, os seguintes delineamentos: 1 Concepções, fazeres e trajetórias de estudantes e professores que desenvolvem pesquisa na graduação; 2 Políticas de incentivo e financiamento à pesquisa na graduação; 3 Produção epistemológica sobre a pesquisa na graduação; 4 Produção de pesquisas na graduação desenvolvida por pesquisador@s associad@s da AINPGP; 5 Formação para a pesquisa nos Projetos Pedagógicos de Cursos de graduação.

Os eixos acima indicados, são sugestões do OPG, mediante a constatação da necessidade de inaugurar, ampliar ou aprofundar a reflexão em torno destes temas, a partir da pesquisa científica. Tais eixos podem ser ampliados e/ou redefinidos. O intuito é o incentivo aos/às sócios/as da AINPG e investigadores/as em geral, para o debruçar-se, através da dinâmica da pesquisa em rede, sobre a formação de pesquisadores na graduação.

Importa ressaltar que, diante da tarefa de definir os propósitos, as ações e os campos de atuação de um Observatório direcionado à pesquisa na graduação, nos deparamos com a atribuição de sistematizar, conceitualmente, nossa compreensão sobre o que seria “pesquisa na graduação”. Isso porque foi possível identificar que, o termo em questão, sugeria possibilidades diversas de interpretações, com preponderância daquela relacionada à ideia de iniciação científica

figurada na política de financiamento da pesquisa científica na graduação.

Esses momentos acionaram gatilhos que nos apontaram necessidade de realização de pesquisas que tenham como propósito identificar (ou relacionar) a produção de conhecimento produzida no Brasil sobre o que estamos chamando de “pesquisa na graduação”. Esse movimento nos impulsionou à realização de três pesquisas no período de 2021/2022. Assim, as pesquisas “A pesquisa na graduação: estado da arte das pesquisas em periódicos científicos brasileiros no período de 2002 a 2022”, “A formação inicial de pesquisadores/as na graduação: estado da arte das pesquisas em programas de pós-graduação das ciências humanas no Brasil” e “Formação de pesquisadores na graduação em cursos de licenciatura”, seguem esse propósito, estando as primeiras direcionadas à sistematização de estudos e pesquisas já existentes no Brasil, em periódicos, teses e dissertações e a última a compreender como os sujeitos acadêmicos brasileiros tem refletido e discursado sobre a pesquisa na graduação na atualidade.

Nas análises preliminares das primeiras pesquisas, foi possível constatar que o termo “pesquisa na graduação” se faz ausente das pesquisas acadêmicas no Brasil. Pensamos que isso não significa uma completa ausência de interesse a este respeito, mas fruto de uma carência de perspectiva acadêmica, que tome esse tema como um campo de estudo específico. Nessa ótica, os questionamentos podem aparecer diluídos em outros campos de estudos, a exemplo do Trabalho Docente, Formação de Pesquisadores, Currículo da Graduação, Políticas Educacionais voltadas à pesquisa, dentre outros.

Além destas pesquisas o OPG realizou um levantamento acerca do tema relação com a pesquisa, junto a professores/as e estudantes que se inscreveram no FIPED realizado em 2022, na cidade de Altamira (PA). Os resultados encontram-se em fase de sistematização e análise e resultarão em uma produção que tem os seguintes objetivos: geral - analisar o perfil do estudante, inscrito no XIII Fórum Internacional de Pedagogia (XIII FIPED), em relação à pesquisa na graduação; objetivos específicos - caracterizar a relação de estudantes, inscritos no XIII, com a pesquisa na graduação;- compreender sua percepção acerca da formação para a pesquisa, em seu curso de graduação;- mapear desafios e perspectivas no tocante ao desenvolvimento de pesquisas na formação inicial.

A partir destas pesquisas, em andamento no momento da escrita deste artigo, o OPG, no contexto de suas ações voltadas para a divulgação científica, disponibiliza no site da AINPGP um acervo composto de artigos científicos, dissertações e teses sobre pesquisa na graduação.

### **A realização de seminários e/ou eventos**

Quanto aos seminários e/ou eventos, optou-se por serem desenvolvidos nas instituições, às quais os sócios/as da AINPGP estão vinculados, preferencialmente, como atividades de preparação para os FIPEDs. A primeira iniciativa do OPG, nesse sentido, foi a de levar a discussão sobre a pesquisa na graduação

às bases das IES. Daí, a criação do “Ciclo de debates sobre Pesquisa na Graduação (CDPG)”.

O “Ciclo de debates sobre Pesquisa na Graduação (CDPG)”, criado em 2022, consiste na realização de uma sistemática de encontros centrado no debate acadêmico sobre a formação de pesquisador/as, compreendida como um processo educativo, que implica a consolidação de uma atitude científica que se estende desde a escolarização básica à Pós-Graduação.

O formato deste evento é semelhante ao de outros encontros científicos, com a particularidade de reunir estudantes e professor/as da graduação e da pós-graduação em debates

sobre seus processos formativos para a pesquisa. As atividades programadas para cada edição do CDPG, incluem comunicações, conferências e mesas-redondas, rodas de

conversa, minicursos e outras atividades voltadas para a formação de pesquisador/as da Graduação e da Pós-Graduação. Em sua concepção, o CDPG se organiza em encontros locais, realizado em parceria entre o OPG/AINPGP e uma Instituição de Ensino Superior.

Em seu percurso, o Ciclo já contou com duas edições, tendo passado por dois diferentes estados (PB e CE). O Ciclo I foi realizado em novembro de 2022, com o tema “PELO DIREITO À PESQUISA NA GRADUAÇÃO: experiências dis(do)centes em iniciação científica e suas potencialidades formativas”, em parceria com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

**A primeira iniciativa do OPG, nesse sentido, foi a de levar a discussão sobre a pesquisa na graduação às bases das IES. Daí, a criação do “Ciclo de debates sobre Pesquisa na Graduação (CDPG)”.**

Em 2023, o Ciclo II foi realizado na cidade do Crato (CE), em parceria com a Universidade Regional do Cariri (URCA), com o tema: “O sentido da experiência da pesquisa na formação de educador@s”.

Encontra-se programada a Edição Internacional do Ciclo, com o tema “Diálogos sobre a Formação de Pesquisador@s para a (e na) Pós-Graduação” (Edição Internacional), que será realizado na cidade de Cajazeiras (PB). Pretende-se, com essa edição, reforçar o debate sobre a formação de pesquisador@s como uma dimensão educativa contínua que se processa no espaço acadêmico, da Graduação à Pós-Graduação. Dessa maneira, visa promover o diálogo entre as experiências formativas desenvolvidas na Graduação e na Pós-Graduação, bem como difundir a proposta da interiorização e internacionalização da pesquisa, considerando o seu papel integrador como rede de conhecimento.

## O OPG nos FIPEDs e nas publicações

A integração do OPG nas ações dos FIPEDs se dá a partir de sua coordenação, compondo e propondo atividades focadas nos debates sobre a pesquisa na graduação. Assim, em 2020, 2021 e 2022, o OPG demarcou sua participação neste evento, tendo como iniciativa a proposição do Grupo de Trabalho (GT), intitulado “Processos formativos e produção do conhecimento na graduação, o qual se volta para a discussão sobre a pesquisa e a produção do conhecimento na graduação em Pedagogia”. O número de trabalhos inscritos totalizou 127 trabalhos. Em 2023, no FIPED, a ser realizado na Argentina, esta ação terá continuidade.

Ainda no FIPED, edição 2022, outra ação do Observatório, constituiu-se de uma palestra, por ocasião do seu lançamento, proferida pelo professor Joaquim Antônio Severino, atualmente, professor colaborador da USP. A conferência teve como título “A pesquisa como princípio pedagógico no Ensino Superior”. Na ocasião, o professor ressaltou, dentre tantas outras argumentações fundamentais, a importância da pesquisa no ensino superior e a necessidade de uma revisão profunda nos processos de ensino-aprendizagem, a partir da criação de um hábito de construção do conhecimento, pois a pesquisa deve ser parte intrínseca dos nossos procedimentos didáticos. A palestra encontra-se disponível no YouTube para acesso (<https://www.youtube.com/watch?v=pyqSaAc6rhk>).

No âmbito das publicações, destacamos a Coleção *Processo formativo e produção do conhecimento* (JOCA; MARTINS; SANTOS, 2021), inicialmente, lançada em dois volumes, no formato de *E-book*. Intitulam-se, respectivamente, *Inferências sobre a (e na) Graduação* e *Inferências sobre (e na) escola*. No volume 1, registramos ainda o artigo “Formação e conhecimento: a Educação como resistência ao obscurantismo”, o qual ensejou

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.*” (JOCA; SANTOS, 2021).

Quanto às publicações futuras, serão organizadas, objetivando a divulga-



ção de resultados de pesquisas e reflexões sobre o tema da formação para a pesquisa na graduação. A previsão é que a primeira publicação tenha seu lançamento em 2024, em livro impresso e e-book.

Importa destacar que todas as ações aqui descritas, têm como objetivo fomentar a reflexão, a produção, a socialização e a divulgação de conhecimentos produzidos sobre o tema pesquisa na graduação. A socialização de tais atividades intenciona configurar-se em um convite para a adesão de outros/as tantos/as professores/as – e pesquisadores/as em geral – nesta luta para a democratização dos processos formativos para a pesquisa.

Assim, é relevante indicar que a participação dos/as sócios/as da AINPGP no OPG se faz a partir das seguintes ações: elaboração de projetos ou programas em rede (local / estadual/ nacional / internacional); colaboração com projetos de colegas pesquisadores; realização de ações locais (em suas IES de atuação) sobre a pesquisa na graduação; divulgação e socialização do conhecimento produzido no âmbito do OPG e da AINPGP.

## CONCLUSÕES

Objetivou-se neste texto trazer registros das ações empenhadas pelo OPG nos últimos dois anos. Tais atividades abrangem o incentivo à realização de pesquisas, levantamentos de informações e sistematização de dados, debates através de seminários/ciclos, publicações e organização de Grupos de Trabalhos nos FIPEDs.

Destaca-se, aqui, a necessidade de ampliar não só o espectro de atividades, mas o engajamento de mais pesquisa-

dor@s nesta luta por projetar a reflexão e a problematização em torno do tema da formação de pesquisadores no âmbito do Ensino Superior. Este, vale ressaltar, inscreve-se como um dos maiores desafios nesse “movimento pela pesquisa na graduação”, mesmo que todos/as concordem sobre a pertinência do tema, poucos se engajam efetivamente na sua sistematização e produção do conhecimento. E porque é desafiante?

Os motivos podem ser atribuídos, dentre outros fatores, ao pouco prestígio que a formação inicial na graduação para a pesquisa ocupa nos temas a serem investigados no campo de produção de conhecimentos na universidade, uma vez que esta não atrai recursos para as IES; ao fato de que a elitização desta formação, não constitui problema para a maioria daqueles que coordenam/fazem pesquisa na Universidade; ou, ainda, pode estar vinculado à concepção de formação universitária que, conforme Severino (2022), tem como foco o ensino, de modo desvinculado da pesquisa.

Portanto, contribuir para que o tema da pesquisa na graduação se torne reconhecido como relevante e seja efetivado em um maior percentual de pesquisas, sistematizações e debates configura a razão de ser do Observatório da Pesquisa na graduação.

Que a curiosidade, a inquietação, a criatividade, o pensamento crítico e a atitude científica impregnem a formação dos/as estudantes brasileiros, desde a Escola Básica, e assim possamos ter uma Escola e uma Universidade, realmente, cumpridoras da sua função social: produzir conhecimentos que favoreçam uma sociedade mais justa.



## APRENDIZAGENS DISCENTES EM PESQUISA NA GRADUAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA

ROMÁRIO CÍCERO DA SILVA ABREU – Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Bolsista PIBIC/CNPQ e Sócio da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia-AINPGP.

Meu nome é Romário Cícero, sou graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), aluno do oitavo período, estou finalizando o curso e minha experiência em pesquisa é pela Iniciação Científica, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) que, segundo o MEC, possui como alguns dos principais objetivos: (i) Despertar vocação científica e incentivar novos talentos potenciais entre estudantes de graduação; (ii) Contribuir para reduzir o tempo médio de titulação de mestres e doutores.

O que eu vou passar para vocês agora, eram dúvidas, questões que eu tinha quando não estava envolvido na pesquisa, e acredito que muitos que tem o desejo de participar, compartilham da mesma ansiedade, da mesma vontade de saber essas informações. Fui apresenta-

do a pesquisa na graduação em 2019, ao participar do Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED).

Até aquele momento, eu ainda não tinha ideia do que se tratava uma pesquisa, apenas ia para a universidade, cursava minhas disciplinas e voltava para casa, mas sempre com muita vontade de conhecer e participar das atividades extraclasse. A partir da mesa “Experiências discentes em pesquisa na graduação”, do evento supracitado, eu procurei saber como poderia fazer para participar. Dois anos depois, em 2021, recebi o convite para integrar o projeto de pesquisa “A constituição do discurso docente acadêmico na atualidade brasileira”, coordenado pelo professor Dr. Dorgival Gonçalves Fernandes.

O caminho que percorri, procedeu-se da seguinte maneira: O professor

doutor elabora o projeto de pesquisa e vai em busca de um aluno pesquisador que, orientado e coordenado pelo pesquisador mais experiente, o pesquisador iniciante, nesse caso, o aluno de graduação, participa de todo o andamento e de todas as etapas da pesquisa, desde o estudo dos teóricos que fundamentam a investigação até os procedimentos metodológicos, que vão culminar nos seus resultados.

O orientador PIBIC, ou seja, o professor coordenador do projeto, te guia, te dá o cronograma, te organiza para que você siga os passos da pesquisa que, em conjunto, ambos realizam, executam, analisam os dados e produzem os resultados. A duração do projeto é de um ano, nesse período de 12 meses, estipulado pelo programa, o pesquisador iniciante tem contato prático com o hábito da produção de conhecimento. É nessa perspectiva prática que o programa se desenvolve. Com relação a oportunizar esse contato com o fazer pesquisa, Bourdieu (1989a, p. 23) afirma:

O habitus científico [...] funciona em estado prático segundo as normas da ciência sem ter estas normas na sua origem: é esta espécie de sentido do jogo científico que faz com que se faça o que é preciso fazer no momento próprio, sem ter havido necessidade de tematizar o que havia que fazer, e menos ainda a regra que permite gerar a conduta adequada.

Dito isto, o início é o mais difícil, custa para acontecer o desenvolvimento do hábito de pesquisar, neste caso, é importantíssimo a aproximação do tema

com a sua área de interesse, é imprescindível. Caso contrário, vai ficar muito sofrido, muito difícil estudar e pesquisar algo que não se identifica; essa é uma das primeiras questões. Segundo, você vai passar um bom tempo conhecendo, estudando, se apropriando da base empírica desse projeto e da teoria do estudioso em que se ampara a pesquisa, no meu caso, o filósofo francês Michel Foucault. Este teórico trabalha com um modo específico de análise do discurso que, segundo o mesmo, significa compreender os discursos como sendo práticas articuladas a práticas econômicas, políticas e sociais, complexas e diversas (FOUCAULT, 1995).

Nos primeiros seis meses, trabalhamos com o que meu orientador chama de “instrumentalização teórica”, que é a apropriação da teoria e da metodologia de pesquisa. O trabalho, ele é semanal, são 20 horas de trabalho por semana entre estudos, reuniões e o próprio ato de pesquisar.

Após a instrumentalização, inicia-se a busca pelos dados. Este primeiro passo metodológico possibilitará angariar dados para a elaboração de um relatório parcial com os resultados da sua pesquisa, a ser apresentado a Pró-Reitoria de pesquisa da respectiva instituição, na qual o projeto é desenvolvido. Após essa apresentação volta-se mais uma vez para a continuação da pesquisa e a produção do relatório final.

Essa é uma das etapas mais complicadas, tudo tem que ser referenciado, tem que ser dado os créditos e tem que ser altamente científico. Nesse proces-

**O início é o mais difícil, custa para acontecer o desenvolvimento do hábito de pesquisar, neste caso, é importantíssimo a aproximação do tema com a sua área de interesse, é imprescindível.**

so, o seu orientador vai ser peça fundamental, você vai produzir seus dados, as respostas para as questões que colocou como objetivo do projeto e vai realizar essa escrita. Ele vai te orientar para fazer com que ela se adeque aos critérios científicos, é nesse momento, que você vai sentir, de certa forma, o peso e a responsabilidade de produzir conhecimento, é isso que a pesquisa na graduação e também na pós-graduação se propõe a fazer, produzir novos conhecimentos.

O ideal é que você, enquanto estudante pesquisador, além de estudar os conhecimentos já existentes, consiga também criar algo novo, que pertença a você e que possa ser estudado, conhecido e compartilhado com seus colegas, com seus professores e com quem se interessar por sua área de pesquisa. Algumas questões não menos importantes, não existe uma única metodologia de pesquisa, é isso que nós precisamos compreender, e que é importante para quem deseja ingressar na pesquisa ou que tem o desejo e a curiosidade de conhecer como funciona. Sobre pesquisa e metodologia, Lakatos e Marconi (2007, p. 43) afirmam que é “[...] um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Cada teórico defende uma metodologia de pesquisa e você enquanto pesquisador vai ter que se apropriar da mesma.

O último ponto que eu gostaria de falar para vocês é sobre as vantagens de

ser um aluno pesquisador. Eu, enquanto aluno, cresci bastante, consegui ingressar em lugares que, até então, eram inacessíveis. E quais são as vantagens? Primeiro, nós sabemos da situação econômica de todos nós que somos alunos de universidade pública, e é uma grande vantagem ter acesso a bolsa de pesquisa, que te permite, entre outras questões, que você se inscreva em eventos, que você adquira livros, que consiga se deslocar de onde mora para a universidade e para locais onde estão ocorrendo eventos acadêmicos.

Essa é a vantagem financeira. Qual a vantagem formativa? Inicialmente, os estudos e aprofundamentos acerca de

**O ideal é que você, enquanto estudante pesquisador, além de estudar os conhecimentos já existentes, consiga também criar algo novo, que pertença a você.**

uma área do conhecimento; posteriormente, realizar publicações, algo que o aluno de graduação necessita, publicações advindas de sua pesquisa, a partir dos próprios resultados encon-

trados. Outra questão é a inclusão do aluno na pesquisa, isso vai possibilitar que sejam convidados a compartilhar as suas experiências em eventos, na sua própria universidade e inclusive nas aulas de seus professores.

Por último e não menos importante, a construção do seu currículo *Lattes*, a maioria dos alunos que fazem pesquisa, tem como objetivo ingressar no mestrado e no doutorado, a pesquisa é importante no sentido de propiciar ao aluno pesquisador, conhecer como que se produz o projeto de pesquisa, como que se elaboram os objetivos, o que deve conter nelas, quem usar para fundamentar a pes-

quisa, que métodos usar para produzir seus dados e etc. Algumas coisas contam como diferencial para ingressar em um programa de pós-graduação: a sua participação em pesquisa, a sua produção bibliográfica, a participação em eventos, seja como palestrante seja como autor de artigos, a monitoria acadêmica... Então, tudo que você puder fazer para além das aulas vai te possibilitar um diferencial na sua formação.

## **PESQUISA E CONHECIMENTO CIENTÍFICO: CONCEPÇÕES E CONSTRUÇÕES TEÓRICA ACERCA DO ATO DE PESQUISAR**

Para falar acerca da importância da pesquisa científica para a construção do conhecimento humano, se faz necessário que voltemos aos significados do que seja de fato pesquisa nesta perspectiva. Assim neste tópico introdutório, me utilizarei de três concepções/ideias/definições do que seja esse ato, são elas: (i) Definição do dicionário Aurélio (1986) de língua portuguesa; (ii) A concepção de Minayo (2002); (iii) e a concepção de Gil (1996). Para além, trarei também o que Luckesi (1985) diz ser o conhecimento.

A definição encontrada no dicionário de língua portuguesa, é a mais técnica e reducionista, se comparada as outras que serão aqui citadas sobre pesquisa. Entretanto, é uma visão em meio a várias outras perspectivas existentes, mas também possui sua validade. De acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1986, p. 1320), pesquisa é a “indagação ou busca minuciosa para averiguação da realidade; investigação, inquirição”. Além disso, também diz respeito a “investigação e estudo, minudentes e sistemáticos, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos

ou princípios relativos a um campo qualquer do conhecimento”.

Na perspectiva de Minayo (2002), entende-se a pesquisa como a atividade basilar que busca questionar, compreender e construir a realidade, interligando pensamento e ação, destacando o caráter prático do ato de pesquisar, como a mesma assevera “[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (2002, p. 17). No entendimento de Gil (1996, p. 19), a pesquisa é vista como um procedimento técnico-racional, que visa responder satisfatoriamente aos problemas propostos, o mesmo ainda segue afirmando que:

A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos (...) ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

Como pesquisa científica é construção de conhecimentos, recorro a Luckesi e a sua definição de conhecimento, para completar e encessar este tópico introdutório. Nas palavras de Luckesi (1985, p. 51):

O conhecimento é uma capacidade disponível em nós, seres humanos, para que processemos de forma mais adequada a nossa vida, com menos riscos e menos perigos. O conhecimento tem o poder de transformar a opacidade da realidade em caminhos “iluminados”, de tal forma que nos permite agir com certeza, segurança e previsão.

Observadas três concepções do que seja a pesquisa, e uma do que seja o co-

nhecimento, acredito agora, ser possível discorrer brevemente a respeito de sua importância para a construção dos conhecimentos da humanidade. Abro aqui um parêntese, para esclarecer que, apesar de utilizar autores relacionados a área da educação, não é objetivo deste texto restringir a pesquisa e a produção de conhecimentos apenas a área da educação.

### ALGUNS TIPOS DE PESQUISA CIENTÍFICA: VARIAÇÕES, TÉCNICAS E AS SUAS IMPORTÂNCIAS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Neste tópico, trago apenas alguns dos tipos de pesquisa científica, tendo como referência o campo das ciências sociais, para exemplificar as variações, as técnicas e a importância de alguns modos de se pesquisar cientificamente, são eles: a pesquisa bibliográfica; a pesquisa de campo; a pesquisa documental; e a pesquisa ação.

- **A pesquisa bibliográfica:** a principal característica deste tipo de pesquisa, é a sua capacidade de oportunizar ao pesquisador, contato privilegiado e direto com as produções bibliográficas específicas do seu campo de interesse. Aqui, o diálogo com os autores das obras encontradas, é o caminho para a produção dos dados do pesquisador. Os passos básicos deste modelo de investigação, consistem em: 1 - Delineamento da pesquisa; 2 - Revisão bibliográfica; 3 - Produção dos dados; 4 - Organização dos dados, Análise e interpretação dos dados; 5 - Redação final (SEVERINO, 1985). A importância desta pesquisa consiste em tomar

ciência do saber já produzido em sua área de interesse, aprofundá-los ou empreender uma investigação de cunho inédito, a partir do ainda não explorado.

- **A pesquisa de campo:** neste tipo específico de pesquisa, o investigador vai até o *lôcus* do fenômeno que deseja estudar, a observação do fato, no lugar onde ele ocorre, propicia ao pesquisador a possibilidade de analisar, compreender e interpretar o acontecimento em tempo real.

Aqui, o acompanhamento do fenômeno *in loco* é a característica principal, a importância está presente no fato de conhecer, vivenciar e fazer parte, por determinado período de tempo, de uma cultura específica e que lhe desperta curiosidade e inquietação, oportunizando ao pesquisador, mostrar ao mundo, os modos de ser, estar e viver no mundo, de grupo específico da sociedade.

- **A pesquisa documental:** este tipo de pesquisa se diferencia da pesquisa bibliográfica, no sentido de que não se trata de uma análise acerca de obras já divulgadas e analisadas por outros pesquisadores, mas do estudo de documentos/fontes, cujo o conteúdo ainda não foi alvo nenhum de outra investigação, carregando consigo a alcinha de uma investigação inédita. Abordar uma fonte, até então, não explorada, representa clarear o/a objeto/fonte chamando a atenção para os conhecimentos ali contidos e até então “esquecidos” pelo homem.
- **A pesquisa ação:** esta modalidade de pesquisa se caracteriza por dois fatores: primeiro se conhece, preferencialmente, *in loco*, a realidade a ser

investigada; em seguida, prepara uma proposta de intervenção para a superação da problemática encontrada, possui um caráter intervencionista (BRANDÃO, 1981) e (DEMO, 1992).

Visto alguns tipos de pesquisa como modo de demonstrar possibilidades de realização de uma investigação científica, veremos a seguir, uma breve explicação acerca do que faz com que uma pesquisa seja científica. Para isso, recorrerei novamente a Minayo (2002). Esta modalidade é importante, vista a possibilidade de conhecer, analisar e descrever um fato ou eventos ocorridos em um determinado lugar e espaço tempo, além de que proporciona elaborar uma proposta de intervenção nessa realidade observada, podendo assim, contribuir para a melhoria das condições de existência ou superação de um fato negativo.

## CRITÉRIOS ESTABELECIDOS PARA A CIENTIFICIDADE DE UMA INVESTIGAÇÃO

Pode-se afirmar de maneira simples, que a ciência é o modo sistematizado, normativo e hegemônico, presente na sociedade e pelo qual o homem produz conhecimentos e evolui intelectual, cultural e socialmente. Entretanto, nem todo saber e nem todo conhecimento é considerado pelas comunidades científicas, como pertencentes a tal categorização. Tendo em vista tal fato, exemplificarei aqui, de modo breve, mas objetivo, o que se fala acerca dos critérios que determinam ou não a cientificidade de um saber ou conhecimento.

Segundo Minayo (2002), a ciência é concebida enquanto tal, por duas razões: a primeira delas diz respeito a capaci-

dade de conseguir estabelecer um modo sistemático, técnico e

conceitual de analisar os fatos da realidade; outra razão, é a normatividade, as regras, as especificidades do fazer científico. Entretanto, não existe apenas uma ciência, mas ciências no plural. Em virtude disso, os critérios do que seja científico ou não, são variantes. Como exemplificação, Minayo (2002, p. 10) diz o seguinte, “o campo científico, apesar de sua normatividade, é permeado por conflitos e contradições. E para nomear apenas uma dessas controvérsias [...] citamos o embate entre Ciências Sociais e as Ciências da Natureza”.

Em observação a essa dicotomia e embate teórico-metodológico, é que os critérios de cientificidade devem ser enxergados como marcos regulatórios orientadores, que indicam aos investigadores das diversas áreas do conhecimento, ferramentas, métodos e teorias constituintes e pertencentes ao fazer científico, não como determinantes do processo investigativo, como afirma Minayo (2002, p. 12):

A cientificidade, portanto, tem que ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração e não como um sinônimo de modelos e normas a serem seguidos. A história da ciência revela não um “a priori”, mas o que foi produzido em determinado momento histórico com toda a relatividade do processo do conhecimento.

Nesta perspectiva, empreender uma investigação científica não é obedecer e seguir modelos rígidos, é fazer e refazer caminhos e possibilidades dentro do próprio percurso investigativo, sem necessariamente abandonar a normatividade do fazer científico.

## A GUIA DE CONCLUSÃO

Ao iniciar a escrita deste texto, com algumas experiências em pesquisa na graduação, tive o intuito de contribuir com a discussão da temática e aproximar, de alguma maneira, meus pares (estudantes de graduação) do ato da pesquisa enquanto instrumento formativo. No que diz respeito as concepções acerca do que é pesquisa científica e, em seguida, do que é conhecimento. Entendo aqui como sendo o produto ou resultado de uma pesquisa, procurei evidenciar as várias e múltiplas possibilidades de entendimento e compreensão do que seja cada um desses conceitos, além do que seja a prática da investigação científica.

Como observado, os exemplos de pesquisa aqui contidos, tal como o campo dos quais fazem parte, apesar de se remeterem exclusivamente as Ciências Sociais, não impossibilitou compreender o que seja esse processo investigativo científico nas demais áreas, tendo em vista que o conceito de ciência, a rigorosidade metódica da investigação científica e os critérios de cientificidade, se fazem presentes em todas as áreas. Para além disso, o texto também traz o contraponto e visões destoantes do que seja pesquisa em diferentes perspectivas.

Ao tocar nos critérios de ciência e cientificidade, objetivei esclarecer o porquê, como e de onde surgem as categorizações do fazer científico enquanto produção de conhecimentos, a validação desses saberes por meio dos critérios das mais variadas ciências. Dessa maneira, acredito eu ter feito uma contextualização conceitual, apresentação de tipologias e metodologias de pesquisa, além de esclarecer os critérios, objetivos e subjetivos que autorizam

ou desautorizam a atualização da alcunha de científico a um certo conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, C. R. (org) **Pesquisa participante**. 3. ed, São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BOURDIEU, P. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, P. **Poder simbólico**. Portugal/Brasil: Difel/Bertrand, 1989a, p. 17-58.
- DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992. FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Orgs.), **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica** (pp. 231- 249). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.
- LUCKESI, C. C. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 1985.
- MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 226 p.
- MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2002. SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1985.





## NO TEAR DO TEMPO, TECER MEMÓRIAS, (RE) CONTAR HISTÓRIAS DE PROFESSORES APOSENTADOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN DE PAU DOS FERROS - UMA SEGUNDA VERSÃO DA MESMA HISTÓRIA

IANDRA FERNANDES CALDAS – Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Doutora em Letras pelo PPGL/UERN, Mestre em Educação pelo POSEDUC/UERN.

### INTRODUÇÃO

Boa tarde, quero primeiramente agradecer a presença de todos, todas e todes participantes, e dizer que é um prazer estar aqui mais uma vez, contando “uma segunda versão da mesma história”, sobre minha pesquisa doutoral: “No Tear do Tempo: tecer memórias, recontar histórias de professores aposentados do curso de pedagogia da UERN de Pau dos Ferros”.

Uma das participantes desta mesa colocou aqui no *chat*: “a memória é uma caixa cheia de surpresas e quanto mais a gente estuda, mais aprendemos”. É verdade, a me-

mória nos revela muito sobre a história, sobre a nossa história. O trabalho com a memória tem a possibilidade de nos revelar, muitas vezes, aquilo que não está escrito, aquilo que não foi dito.

### DISCUSSÃO

A história é tecida por muitos fios e, essencialmente, o homem é um narrador, é um contador de histórias, quando ele relata suas memórias, contribui ampla-

**A história é tecida por muitos fios e, essencialmente, o homem é um narrador, é um contador de histórias, quando ele relata suas memórias, contribui amplamente para a ressignificação da própria história.**

mente para a ressignificação da própria história. Narrar não é apenas demonstrar um saber, mas é realizar um saber. Quem narra histórias, organiza o seu mundo, atribui um

sentido ao mundo à sua volta. Comunica esse mundo de forma que, pelo confronto com este mundo, ele também é transformado, ganhando novos sentidos, novas interpretações. Como a professora Francicleide Cesário (2022), falou anteriormente, a memória não é estagnada, não é algo que nós trazemos do passado tal qual o vivido, é algo que nós trazemos, mas com a reconfiguração do presente. Por quê? Porque esse passado não é mais, não existe mais, ele aconteceu, e no presente eu também já não sou mais a mesma que viveu aquela lembrança. Então, a memória é essa reconfiguração, é essa releitura.

O fio da memória entra nessa dinâmica da história como uma trama que compõe o existir. Recuperar a memória significa estabelecer uma conexão entre presente e passado, não é uma linha rígida entre presente e passado, mas uma linha que se move entre presente, passado e futuro, porque, através da interpretação desse passado, é possível compreender o presente e planejar, projetar, um futuro.

Então, a memória é capaz de conduzir esse diálogo entre esses três tempos, esse diálogo intertemporal. Meu trabalho tem uma justificativa profissional, tem uma justificativa social, mas, tem uma justificativa pessoal muito forte, porque eu sou filha acadêmica da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), eu fiz duas graduações, duas especializações, o mestrado e o doutorado e, há mais de 12 anos, trabalho nessa instituição de ensino. Então, o meu vínculo com essa instituição é muito forte. Na

verdade, ela faz parte da minha história pessoal e profissional e tem contribuído amplamente para o desenvolvimento da minha identidade profissional.

Nessa pesquisa, eu conto uma história que também é a minha história: a história dessas professoras, de uma certa forma, também é a minha história. É a história de um espaço, de um lugar de memória, que eu passei por ele, que eu vivo nele hoje, que é o meu presente, e onde meu futuro se ancora. A pergunta que move a minha pesquisa é “Como a formação e o desenvolvimento profissional dos professores aposentados do Curso Pedagogia do Departamento de Educação do Campus de Pau dos Ferros (UERN), se revelam através de suas memórias?”.

É interessante, porque no decurso da escrita, eu me encontrei vivendo e contando a história da UERN, a história do *Campus*,

a história desse lugar de memória. Não só a história dessas professoras, mas a história desse lugar de memória. O objetivo, confirmando a pergunta, se delinea em compreender como se revelam através das memórias desses professores, a formação, o desenvolvimento profissional desses sujeitos, desses recordadores – termo usado por mim na tese.

Na pesquisa, eu me aproprio de algumas categorias teóricas que, no decurso da tese, se descobrem também como empíricas: a memória, a história oral – como metodologia e teoria, mas também como método para o desenvolvimento da minha pesquisa –, a formação e o desenvolvimento profissional dos professores (os recordadores revelam nas entrevis-

**O fio da memória entra nessa dinâmica da história como uma trama que compõe o existir.**

tas todo o seu percurso de formação, desde a educação básica até a sua formação enquanto professores do nível superior de ensino). Foram entrevistados 10 professores aposentados. Na época em que as entrevistas foram realizadas (2017 à 2019), nós tínhamos 12 professores aposentados no Departamento de Educação, do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros e, desses doze, eu consegui entrevistar dez: nove mulheres e um homem, um professor. Então, esses são os sujeitos da minha pesquisa.

Metodologicamente, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa, o tipo de pesquisa foi a história oral temática, porque o foco era a formação e o desenvolvimento profissional docente desses professores aposentados. O *corpus* foi a transcrição dessas entrevistas, e as categorias empíricas que se revelaram como principais, são a formação, o desenvolvimento profissional docente, mas outras surgiram no percurso como categorias secundárias, como por exemplo, a identidade. A identidade, porque nós percebemos claramente que memória e identidade estão intrinsecamente ligadas. É uma relação performática, a identidade tem muito a ver com as nossas memórias e as nossas memórias também contribuí amplamente para a constituição de quem somos.

Eu uso a metáfora da minha tese: do tecer, o tecer memórias, os fios das memórias, o lugar das memórias de tecelagem, o lugar de urdidura dos fios. Então, na história da UERN, do *Campus*, surge, como esse lugar de memória. Assim, eu me debrucei sobre essa história, o *Campus* Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia, foi criado em 1976, inicialmente, com três cursos: Pedagogia, Letras e

Ciências Econômicas. Seu nome foi dado em homenagem a professora que organizou a luta pela instalação desse *campus* em nossa cidade e foi sua administradora durante muitos anos. Na época, seu esposo chegou a ceder o terreno para a construção da cede, e só posteriormente, foi ressarcido pelo Estado. Hoje, o *campus* recebe o nome de *Campus* Avançados de Pau dos Ferros.

Nas entrevistas, optamos por fazer um roteiro que se dividia em cinco partes. A primeira parte, uma identificação, para que pudéssemos coletar alguns dados pessoais. Posteriormente, a infância e a família, porque nós compreendemos, assim como o Nóvoa coloca, que nossa vida pessoal está intrinsecamente ligada à nossa vida profissional. É impossível dissociar os dois. Nós somos seres humanos e a nossa ação, nossa atuação profissional, está ligada a vida pessoal, quem somos, quem nos tornamos ao longo da vida – daí a importância de trazer um pouco de suas origens, da infância, as lembranças mais caras dessa infância, a família; na segunda parte, nós perguntamos sobre a educação básica, a educação superior: “Como foi a formação?”, a formação desses professores. Um dos objetivos é identificar quais foram os fatores que influenciaram a escolha profissional para a formação inicial, como se deu a entrada no mundo do trabalho para esses professores; a terceira parte, – tornar-se professor e os desafios da profissão – nós direcionamos mais para a prática educativa. Todos, de forma unânime, relatam com muita ênfase que, na verdade, eles se formaram na prática. Não houve uma preparação para serem professores universitários. Na verdade, foi na atuação profissional que eles realmente

se formaram, tornaram-se professores universitários. Na terceira parte, temos por objetivo compreender o desenvolvimento profissional desses professores; a quarta parte, nós indagamos um pouco sobre a formação leitora deles. Por que a formação leitora? Porque nós compreendemos que a formação leitora é uma das instâncias do processo de formação, tanto pessoal como profissional do sujeito. O que lemos diz muito sobre o que somos, sobre os nossos saberes, sobre os nossos conhecimentos.

E, por fim, no epílogo deste roteiro nós fazemos uma pergunta: Como esses sujeitos, esses recordadores, eles se reconhecem? Como cada um deles se reconhece em uma palavra ou em uma expressão que eles escolhessem para falar um pouco de si. Para resumir, a nossa tese é de que, através da memória e da oralidade, é possível revelar a história da formação e do desenvolvimento profissional dos professores aposentados do curso de pedagogia. Essas memórias de fato se revelam, elas nos revelam.

Agora eu vou falar rapidamente sobre cada uma delas, e fazer um recorte das falas da história da professora Vanja Maria Lopes Correia Rocha. Eu trabalho com o nome real de cada uma delas, porque tenho permissão: elas permitiram o uso áudio, do vídeo, e das imagens. Todas as entrevistas foram gravadas. Mas antes de falar sobre elas, eu gostaria de ler esse poema da Adélia Prado, porquê das histórias que eu ouvi, de todas as histórias, principalmente das mulheres, que são maioria (dos dez entrevistados, nove são mulheres), essa poesia personifica em versos a imagem de cada uma delas. Então eu digo: com licença poética, Adélia Prado coloca:

Quando nasci um anjo esbelto, desses  
que tocam trombeta anunciou:  
vai carregar bandeira.

Cargo muito pesado para mulher, esta  
espécie ainda envergonhada. [...] Cumpro a sina.

Inauguro linhagens, fundo reinos – dor  
não é amargura. Minha tristeza não tem  
pedigree,

já a minha vontade de alegria, sua raiz  
vai ao meu mil avô.

Cai ser coxo na vida, é maldição para homem.  
Mulher é desdobrável. Eu sou.

Na luta por uma vida digna, uma educação de qualidade, por uma formação em nível superior, por trabalho, foram mulheres percussoras na educação e em nossa região. Uma das primeiras entrevistadas foi a professora Maria Nilma de Souza. Quando a gente pediu para que ela se definisse, ela escolheu uma frase do Paulo Freire. Uma frase que diz assim: *“sou professora a favor da docência, contra o despudor, a favor da liberdade e contra o autoritarismo”*.

A professora Maria Margarida Piniheiro sempre foi muito militante: participou dos primeiros movimentos aqui no nosso *Campus*, do sindicato, da origem do sindicato dos professores de nível superior. Sempre teve muito envolvida nas lutas sindicais, e, ela diz assim: *“eu não sou uma mulher de embate, mas sim das lutas coletivas”* – uma mulher que, apesar de não estar à frente desses embates, nunca ter optado em estar em um cargo administrativo, ou à frente de um sindicato, nunca deixou de ser uma mulher que lutou coletivamente pelos seus direitos.

A professora Maria Elisa de Albuquerque Maia e o seu esposo, o médico e professor, Nelson Benício Maia Filho (*In memória*), que também foi professor no

*Campus*, mas faleceu antes de sua aposentadoria. Ela se reconhece como pioneira, pioneira na educação do alto oeste potiguar, e eu considero essa afirmativa fidedigna depois da minha pesquisa, porque eu descobri na sua história, que ela foi mobilizadora da luta que trouxe o ensino secundário para a nossa cidade, para a nossa região e, posteriormente, da luta pela vinda da educação superior para nosso município. Então, é impossível tirar esse mérito de ser pioneira da educação no alto oeste potiguar.

A professora Tércia Maria Batalha, além de professora universitária, ela também foi uma das primeiras vereadoras em nossa cidade, gestora em várias instituições educativas – uma mulher também política, de lutas políticas. Ela diz que se caracteriza como uma pessoa alegre, simpática, amiga, uma professora e, é bem interessante, porque as características pessoais delas são as características de professora, sua principal profissão.

A professora Vanja Lopes, diz assim: *“Cheguei a aposentadoria agradecendo a Deus, agradecendo a todos por essa grande oportunidade que eu tive em minha vida: a oportunidade de ser professora”*. A professora, na época, tinha 64 anos. É divorciada, três filhos, nasceu em 21 de junho de 1958, na cidade de Pau dos Ferros (RN). O pai era um pequeno comerciante e a mãe era professora. Uma das memórias mais marcantes da vida dela é o jardim de infância, são memórias tão caras para ela que na entrevista ela chega a trazer um dos cadernos dela na época, feito com papel almaço e decorado a mão pela sua mãe. A capa com aquele papel que a gente chama... papel comum, aquele papel de embrulho, usa-

do nos comércios antigamente. As capas e a parte interna com o papel almaço decorado com desenhos, com recortes de revista. Então, a gente percebe que é uma memória muito significativa. Ela lembra muito também de uma professora do jardim de infância que sempre a acolhia. Ela relata que sempre foi extremamente tímida, e essa professora já enxergava nela, um potencial que ela não conseguia visualizar, devido à timidez, devido à reclusão, essa professora sempre incentivava Vanja, quando criança, para participar das atividades e, assim, ela foi se socializando, construindo amizades, se tornando mais integrada ao contexto da escola. Essas memórias são bem fortes para ela.

Cursou licenciatura plena na UFRN, formando-se em 1980. Na época, se fazia primeiro a licenciatura plena, ela primeiro cursou estudos sociais na UFRN. Então, em seguida, cursou geografia, concluindo em 1980. Mas, durante a fala dela, fica claro que o curso de seus sonhos era odontologia – na verdade, ela tinha muita vontade de entrar na área de saúde. Só que, com a morte do pai, quando ainda era muito jovem, teve que escolher um curso acessível a seus estudos. Quando ela estava concluindo, já no finalzinho do curso, ela recebeu um convite da própria Dona Maria Elisa, para trabalhar no CA-MEAM. Uma das coisas que ela ressalta é o fato de ter saído da graduação para ensinar na graduação – não houve um preparo e ela sentia uma lacuna no fato de não ter havido esse preparo. Ela foi aprendendo a ser professora universitária na prática, no dia a dia. Ela terminou a graduação em 1980 e em 1981 ela já foi contratada pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Naquela época, os professores trabalhavam por contratos, os professores eram horistas. Para o funcionamento financeiro da instituição, os alunos que estudavam na universidade, pagavam um valor, um valor pequeno. A UERN tinha contratos com algumas prefeituras e, às vezes, o prefeito local pagava para um grupo de alunos/professores cursarem Pedagogia. Ela relata memórias tão interessantes, no período em que recebiam seus salários, os cheques para pagamento dos professores eram transportados de carro de Mossoró para cá. Então, quando se sabia que o carro (uma velha Kombi) tinha chegado com os cheques deles, era um dia de comemoração – se sabia que ia ter pagamento naquele dia. Então, dando continuidade, ela fala sobre a universidade.

Relata que, inicialmente, os cursos aqui no nosso *Campus* eram Economia, Pedagogia e Letras, e esses cursos eram distribuídos em escolas aqui na nossa cidade – inicialmente, não havia uma sede para os cursos funcionarem, então, eles ficavam transitando de uma escola para outra, as salas eram emprestadas e alocadas para os três cursos funcionarem. Alguns relatam que para se deslocarem ao local de trabalho, iam a pé, de bicicleta, inclusive, o professor, vou falar sobre ele, o professor Doutor Assis Correia, relata que ia de bicicleta, depois, ele conseguiu juntar um dinheirinho e comprou uma moto. Pouquíssimos tinham transportes, transporte próprio, para se locomover de uma escola para outra.

Só depois que o *Campus* já estava funcionando há algum tempo, o terreno foi cedido, e foi pleiteado a construção do prédio para o seu funcionamento. No início, poucas salas, só mesmo o necessá-

rio para o funcionamento. E assim, ficou mais tranquilo, porque eles não tinham mais que se deslocar de uma escola para outra, tudo passou a funcionar em um único lugar. Ela nos contou também sobre as atividades que eram desenvolvidas em sala de aula. Na época, o trabalho ainda era muito manual, as atividades trabalhadas em sala, eram rodadas em um mimeógrafo. Com o tempo, começaram a aparecer flanelógrafos, álbuns seriados, retroprojetores, televisores, aparelhos de VHS, – para projetar algum vídeo, filme, documentários, mas essa evolução foi muito lenta. Inicialmente, eles só dispunham mesmo do giz, do apagador, do quadro negro. Não havia uma movimentação, uma integração entre a pesquisa, a extensão e o ensino.

Na verdade, os cursos eram basicamente o ensino, depois é que foram aparecendo a oportunidade de pesquisa, de extensão. A professora Vanja fez uma especialização também em Metodologia do Ensino Superior e da Pesquisa Científica, foi uma especialização que veio para o *Campus*: a maior parte dos professores eram de Mossoró e, em finais de semana, ou em determinados dias da semana, eles vinham para o *Campus* oferecer ministrar as aulas – podemos perceber que quase todos esses professores da época fizeram essa especialização. Nós podemos dizer que 90% dos professores. Então, a partir dessa especialização, todos entrevistados relatam que os horizontes da pesquisa e da extensão começaram a se abrir. Porém, a professora nos revela que só teve realmente um contato maior com a pesquisa e a extensão, próximo de sua aposentadoria, em 2011.

Em seguida, a professora Valdilene Verônica de Albuquerque Lobo. Quando

pedimos que dissesse uma palavra ou uma frase que a definisse naquele momento da entrevista, ela disse: *“Minha anatomia ficou louca, sou todo coração - em todas as partes palpita”*.

Uma outra professora, Maria do Socorro Lopes Cavalcante de Paula coloca que: *“[...] fomos pioneiras, pioneiras e pioneiros. E com isso já está dizendo: o pioneiro é aquele que começa do zero.”*

Em seguida, conversamos a professora Maria Feliciano do Rêgo Torquato, que também foi vereadora e candidata à prefeita da nossa cidade, e se envolve amplamente com a política local, até os dias atuais. Ela diz que: *“[...] o povo que esquece sua própria história é um povo morto”. Isso nos mostra, quanto a história é importante”*.

A professora Maria Neuma de Azevedo, foi a última a ser entrevistada, foi uma das entrevistas mais emocionantes.

A professora veio de uma família bastante humilde, o pai era carroceiro, a mãe fazia algumas costuras para sustentar a família, era uma família numerosa, ela enfrentou muitas dificuldades - foi muito emocionante conhecer a história dela. Ela nos diz que: *“De vendedora da Avon, andando numa monareta emprestada” - que era a marca de uma bicicleta bem aí da década de 70 - “eu passei para assistente social e professora na academia. Fui orientadora e professora de muita gente”*.

E, por fim, o doutor Francisco de Assis Correia, advogado e professor. Ele se descreve como um advogado de sucesso e um professor de sucesso, enfim, um homem feliz.

Com essas histórias de vida, formação e desenvolvimento profissional, compreendo que “não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história, nós só temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida”. É importante dizer que esses entrevistados/recordadores contribuíram para a história da educação básica e superior em todo o Alto Oeste Potiguar do Rio Grande do Norte.

Contudo, não posso deixar de falar dos dois professores que não foram entrevistados: o professor Raimundo Nonato Fernandes, que é médico e prefeito na cidade de José da Penha (RN), atualmente, mas também foi professor na universidade, aposentado pelo Departamento de Educação, e a professora Suêrda Besa dos Santos Vidal. Ambos por questões de agenda, ou por questões de saúde, não foi possível entrevistá-los.

Por hora, não por fim, o que eu posso dizer sobre memória? Memória é uma costura, foi dessa forma, costurando as tramas e os fios em uma colcha

de retalhos, a colcha de retalhos da memória, que eu consegui narrar essa história: essa história da UERN, essa história do Campus Avançado de Pau dos Ferros, a história da formação e do desenvolvimento profissional docente desses professores que fizeram história, e que são parte da história da educação em nossa região.

Esse esforço de ouvir a voz e conferir voz a esses professores, significa o reconhecimento, por isso, nós optamos por usar o nome deles para oportuni-

**“Não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história, nós só temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida”**

zar visibilidade a essas pessoas que se dedicaram ao desenvolvimento da educação. Essas trajetórias têm significado, elas têm um significado importantíssimo na construção da identidade docente da educação em nossa região.

Nós entendemos que as histórias pessoais de docentes que viveram suas trajetórias profissionais numa universidade pública, como esses, trazem consigo o ambiente universitário e sua história de construção coletiva. Entender a história desses docentes, é entender a própria história da educação – eu vou muito mais além, não só da educação superior, mas da educação em nossa região, e no estado do Rio Grande do Norte.

O meu objetivo com essa tese é deixar um documento que traduza todo um caminhar de professores. Tem muitos trabalhos, artigos já publicados, dissertações publicadas, que

falam da história do CAMEAM, que falam de um ou outro professor, mas um documento que conte a história dos professores do Departamento de Educação do CAPF/UERN, é inédito, esse é o primeiro registro.

Esse documento traduz todo um caminhar de professores que, em suas épocas, na época em que foram professores, marcaram a docência em suas múltiplas dimensões. Por intermédio da narrativa de seus protagonistas, desses recordadores, de suas experiências de vida e formação,

**Nós entendemos que as histórias pessoais de docentes que viveram suas trajetórias profissionais numa universidade pública, como esses, trazem consigo o ambiente universitário e sua história de construção coletiva.**

damos sentido e significado ao que fomos, ao que o CAMEAM/CAPF foi, o que o Curso de Pedagogia foi, ao que somos e ao que podemos ser. E, pra finalizar, escrevi um poema que diz assim:

No tear do tempo:

Ando me fazendo pesquisadora! Tecelã de memórias, Artesã de palavras, ideias e sentimentos.

E diante do tear da formação de professores, Me encanto com os fios das lembranças, De cada um dos recordadores, fios paralelos (urdidura), distintas histórias.

Sou tecelã cuidadosa,

Faço dos fios, matriz dessa tessitura! Com o auxílio da naveta (agulha) Conduzo os fios transversais da trama, Que a pesquisa narrativa entrelaça.

E o que era paralelo... se emaranha,

Em um novelo que a todos envolve e aproxima. Fiar é o que faço com o tempo, Transformo linhas em retalhos, De rendas tecidas por atos e escolhas. Elas revelam valores e constroem sentidos, Do ontem, do hoje e do amanhã.

Assim, quero agradecer a presença de cada um de vocês, parabenizar o evento, agradecer a oportunidade de estar aqui, mostrando um pouco da minha pesquisa. Queria eu poder falar de forma mais detalhada de todos os entrevistados aqui, é sempre um prazer falar desse trabalho, por quê “[...] o bonito da vida é poder costurar memórias, desatar os nós do tempo e contar uma história”. Boa tarde!





## **ABORDAGEM TEÓRICO-PRÁTICA SOBRE A MEMÓRIA COMO FONTE DE PESQUISA NO CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA LEIGA APOSENTADA**

FRANCICLEIDE CESÁRIO DE OLIVEIRA - Doutora em Letras pela UERN. Mestra em Educação pelo POSEDUC da UERN; Graduada em Pedagogia (2003) pelo CAPF/UERN. Pesquisadora Institucional e primeira Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino- aprendizagem/GEPPE/UERN, Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, Campus Avançado de Pau dos Ferros/CAPF.

Boa tarde a todas as pessoas que estão nessa transmissão, a todos que estão aqui participando do XIII Fórum Internacional de Pedagogia/FIPED. Estamos aqui dando continuidade a programação deste grande evento. O FIPED é sempre um evento grande e todos que participam uma vez, nunca mais querem perder.

Satisfação em estar compartilhando saberes com as colegas e amigas, professora doutoranda Kaiza Alencar, professora doutora Iandra Fernandes e a mestranda Ana Luíza Bezerra, nesta mesa-redonda, intitulada: “A memória como fonte de pesquisa no campo da história da educação: abordagem epistemológica e prática”, falando sobre memórias, sobre memórias de professoras e, de modo específico, vamos tratar de memórias de professoras alfabetizadoras leigas. Antes

de chegar exatamente nessas memórias das professoras alfabetizadoras, nós vamos conversar um pouco sobre a concepção de memória.

O que é a memória? O que compreendemos sobre memória? Vamos expor a abordagem teórico-prática sobre a memória como fonte de pesquisa no campo da história da educação, dando um enfoque também às memórias de uma professora alfabetizadora leiga aposentada, objeto de estudo da nossa pesquisa de doutorado, que está em fase de conclusão.

Primeiro vamos buscar compreender um pouco acerca da abordagem teórica da memória. Para isso, precisamos, inicialmente, entender que a memória não é iniciada e concluída no passado, por isso, não se trata de uma experiência que começou e foi concluída no passado,

pois rememorar não é dar uma voltinha lá no passado, fazer uma visita ao passado e trazer tudo que foi vivido lá, porque os acontecimentos não podem ser revividos, eles são rememorados. Por isso, nós dizemos que o processo de rememoração é uma releitura das experiências vividas em um determinado passado, portanto, realizado através do auxílio dos dados do presente. Em outras palavras, quer dizer que nós não somos mais a mesma pessoa quando relembramos essas experiências do passado, isso porque, ao rememorar, não trazemos tal e qual exatamente como as experiências foram vividas, por isso, não devemos dizer que nós revivemos esse passado, porque, quando lembramos e/ou recordamos essas experiências, nós recordamos hoje, com o que somos hoje, a pessoa que nós somos hoje, com as experiências que nós temos hoje, e não mais aquela pessoa que viveu a experiência naquele contexto, naquele determinado momento.

Ao relembrar, a memória que vem à tona, vem relida, reinterpretada, reconstruída, porque nós trazemos para o presente, com as experiências de mundo que nós temos hoje, como a pessoa mais experiente que nós somos hoje, que consegue dar novos valores, novos significados àquele acontecimento, daquele determinado momento. Por essa razão, dizemos que a memória é esse processo de rememoração, um processo contínuo de reelaborações e reconstruções de significados.

Nós fazemos essa releitura, essa reinterpretação dos fatos, dos acontecimentos, das experiências que nós vivemos naquele determinado momento. Portelli (2016, p.18) vem nos ajudar a compreender esse processo de rememoração e ajudar a entender o que é a memória, dizendo que: “[...] a memória, na verdade, não é um mero depósito de informações, mas um processo contínuo de elaboração e reconstrução de significados. [...]”. Assim, reforçamos que, rememorar não é ir ao passado fazer uma visita e reviver a mesma história e acontecimento vivido, mas visitamos o passado para trazer as recordações e as lembranças com os dados que nós temos hoje, com a nossa vivência de hoje.

Nós podemos entender que a memória é uma importante fonte de pesquisa para a história da educação, para o desenvolvimento da educação e, consequentemente, para as práticas educativas.

Nós podemos entender que a memória é uma importante fonte de pesquisa para a história da educação, para o desenvolvimento da educação e, consequentemente, para as práticas educativas. Por quê? Porque, quando estudamos a memória, estamos trabalhando a história com sujeitos vivos, com sujeitos que viveram a história e que estão narrando essa história de uma experiência vivida, de um momento vivido.

Ao realizar pesquisa sobre memórias, fazemos isso porque nós pretendemos entender a realidade, os fatos, e entender também que os fatos não são uma repetição linear dos acontecimentos, eles não acontecem de forma individual e isolada, acontecem em um contexto social; por isso, tratamos também da memória individual e da memória coletiva. Por

**Nós podemos entender que a memória é uma importante fonte de pesquisa para a história da educação, para o desenvolvimento da educação e, consequentemente, para as práticas educativas.**

mais que eu seja eu individualmente, que seja lembrando, quando eu vivi o acontecimento, a experiência, eu não vivi em um contexto isolado, mas em um contexto coletivo, por isso, a memória coletiva.

Além disso, as pesquisas sobre memória potencializam a construção de conhecimentos acerca da história dos sujeitos que vivem determinados acontecimentos em contextos específicos. Trabalhar com a memória é trabalhar com sujeitos vivos, os sujeitos que viveram uma história, que fizeram acontecer a história em determinado contexto específico. Muitas vezes, a história que esses sujeitos viveram não está contada, é uma história que está marginalizada. Assim, a importância do trabalho com a memória é justamente para tornar vista a história dessas pessoas, que não está contada ainda.

Trabalhar com a memória também permite ouvir as vozes silenciadas, com dados importantes, que ficaram ocultos à história documentada, a história oficial da educação. Permite dar essa oportunidade de contarmos a história que não foi contada ainda, que não foi publicada, portanto, dá essa possibilidade de colocarmos os sujeitos na história oficial, esses sujeitos que fizeram história, mas, que sua história está oculta. Estudar as memórias possibilita o acréscimo a novos elementos da história da educação, esses elementos que ainda não foram contados, não estão vistos ainda na história publicada. Então, a gente tem essa oportunidade de publicar dados que ain-

da não foram publicados. Para complementar essa linha de pensamento, Ecléia Bosi vem nos dizer que:

[...] lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. [...] A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. [...] (BOSI, 1994, p. 55).

Em outras palavras, isso significa dizer que nós lembramos com o que nós temos hoje à nossa disposição. Por isso, nós não revivemos, nós rememoramos e reconstruímos, nós repensamos aquele acontecimento já vivido e trazemos para hoje, com aquilo que nós somos hoje, com o conjunto de representações que nós temos hoje à nossa disposição.

Por que trabalhamos com as memórias como fonte de pesquisa na área da história da educação? Porque é uma forma de alcançar o passado, de trazer as experiências passadas para o presente, através da lembrança, como “[...] uma reconstrução continuamente atualizada do passado, mais do que uma reconstituição fiel do mesmo [...]”. (CANDAU, 2016, p. 09). Etem-demos que não é uma reconstituição fiel do passado, nós alcançamos sim o passado, mas não revivendo esse passado, pois não conseguimos alcançá-lo fielmente.

O que significa esse não alcançar fielmente, não fazer essa reconstituição fiel? É pelo fato de não trazermos a ex-

**Trabalhar com a memória também permite ouvir as vozes silenciadas, com dados importantes, que ficaram ocultos à história documentada, a história oficial da educação.**

periência vivida tal qual ela foi vivida, já que ela foi vivida naquele momento. O que fazemos é uma releitura, visto que a memória não é um mero depósito de informações que nós vamos visitá-la para fazer um resgate, porque não se resgata memória. Nós temos as lembranças, as recordações e, ao trazê-las para o presente, fazemos uma releitura das experiências vividas no passado.

Estudamos também a memória como fonte de pesquisa na área da educação, porque as experiências vividas no passado não são inalcançáveis, são possíveis de serem memorizadas, preservadas e conservadas na memória, portanto, podem ser lembradas a qualquer momento. Então, podemos dizer que as memórias são alcançáveis, são possíveis de ser lembradas, porém, nós não podemos dizer que vamos alcançar essa experiência do passado para revivê-la, nós alcançamos, mas trazemos através das lembranças e das recordações de uma forma feita através de uma releitura.

Feita essa breve exposição teórica acerca das memórias, passamos agora apresentar um recorte dos dados da nossa pesquisa doutoral, que tem como objeto de estudo, memórias de professoras alfabetizadoras leigas, considerando seus saberes, suas práticas e a construção da identidade docente. Assim, expomos, de forma breve, as memórias de uma professora alfabetizadora leiga aposentada, desde o momento da nomeação, o processo de nomeação da professora, aos

desafios e as possibilidades de desenvolvimento das suas práticas pedagógicas.

Escolhemos uma das professoras, Adalcina Pontes do Nascimento, expomos seu nome porque temos autorização para publicar os nomes das professoras da pesquisa. Por que eu escolhemos essa professora? Adalcina Pontes do Nascimento é uma mulher que enfrentou muitas dificuldades ao longo de sua carreira enquanto mulher, enquanto mãe, enquanto professora, enquanto estudante. Isso não significa dizer que as outras também não enfrentaram dificuldades, mas enfatizamos as dificuldades inúmeras vivenciadas por ela, que se casou

muito jovem. Jovem também teve filhos, enfrentou a dificuldade de conciliar várias funções: professora, estudante, mãe, mulher, dona de casa. E por que Adalcina era professora e estudante? Por se tratar de uma

professora leiga: quando foi nomeada, ela tinha apenas o ensino primário, por isso, a necessidade de continuar estudando.

O processo de nomeação como docente dessa professora foi através de indicação e troca de favores. Consideramos necessário contextualizar que o período histórico foi entre a década de 1950 e 1970, contexto esse que não existia o concurso público. Então, as nomeações aconteciam por indicação política ou por amizade, não era somente pelo mérito. O caso de Adalcina foi por indicação e troca de favores, indicação no sentido de que o irmão dela a indicou, e como o irmão chegou a essa indicação? Por meio de troca

**As experiências vividas no passado não são inalcançáveis, são possíveis de serem memorizadas, preservadas e conservadas na memória, portanto, podem ser lembradas a qualquer momento.**

de favores, porque ele foi quem doou o terreno para a construção da escola estadual no bairro em que essa professora reside no município de Pau dos Ferros.

Ao doar o terreno, o prefeito, que tinha o interesse nas articulações com o estado, tinha interesse na construção da escola, perguntou se tinha alguns nomes para indicar. O irmão de Adalcina indicou a própria filha, que também é sujeito da nossa pesquisa, indicou Adalcina e outras. Assim, foi uma nomeação por indicação e troca de favores.

Para ser nomeada professora do Estado do Rio Grande do Norte, era necessário dos cursos de treinamento. A esse respeito, Adalcina diz assim: “nos treinamentos era como a gente, assim, era como a gente aprendia o jeito de ensinar, de onde começar, né? Tudo isso eles atavam na gente”. Uma professora leiga que o grau de escolaridade, quando foi nomeada, era apenas o ensino primário, o que ela sabia? De acordo com as lembranças da professora, foi esse curso de treinamento que ensinou a forma de como começar a ensinar e, a partir dele, com o desenvolvimentno das práticas e a continuação dos estudos, ela foi aprendendo a ser e estar na profissão docente

A professora começou a ensinar em uma escola isolada. Houve o processo da doação do terreno e construção da escola e, a partir daí, já foi criada a escola, chamada de escola isolada. As professoras nomeadas passaram a ensinar em suas próprias casas, até a escola ser construída. Isto é, não foi preciso esperar que a escola fosse construída para que elas fossem nomeadas e comesçassem a ensinar. Elas começaram em sua própria casa como escola isolada. As professoras falam ainda que, enquanto era escola isola-

da, tinham dificuldade no trabalho multisseriado, pois eram alunos de várias séries em uma mesma sala, porque elas precisavam juntar esses alunos e formar as suas turmas.

Conforme já citamos anteriormente, Adalcina foi nomeada tendo concluído apenas o ensino primário, então, precisava continuar estudando. Ela mesma percebeu a necessidade de continuar estudando. Ela diz assim: “daí a minha dificuldade mais foi quando eu casei, que eu era casada e já morava aqui e tinha já um bocado de filho, aí resolvi fazer o ginásio lá no 4 de Setembro” - 4 de Setembro é uma escola estadual, com sede na cidade Pau dos Ferros (RN). Outro detalhe importante que gostaríamos de mencionar também é que, no período entre o fim da década de 1940 e 1950, por exemplo, é que essas professoras concluíram o ensino primário, no município não havia a oferta do ginásio ainda, por isso, a conclusão do primário era terminar os estudos. Ao analisar esse trecho das memórias de Adalcina, compreendemos tamanhas dificuldades enfrentadas. Vejamos: ela diz que já era casada, já era professora, já tinha filhos e foi fazer o ginásio no 4 de Setembro, com isso, percebemos que há uma pausa no estudo das professoras, porque não havia oferta do ensino do ginásio ainda em Pau dos Ferros. Ela diz assim,

*Ia a pé, nesse tempo nem bicicleta tinha. Aí a gente ia a pé e vinha, era uma turma. Aí a gente ia e quando chegava em casa um bocado de menino pra mim ajeitar aqueles meninos, mudar... e fazer aquele leite pra eles beberem quando eles acordassem. Foi um sacrifício grande, mas eu agradeço muito a Deus esse sacrifício que eu fiz porque me serviu.*

Todo esse sacrifício de ao mesmo tempo que era professora, tinha os filhos, casa para cuidar além de também esposa, múltiplos papéis assumidos ao mesmo tempo. Ela descreve como um grande sacrifício, mas, que valeu à pena, porque o fato de seguir estudando, contribuiu com a aprendizagens para exercer a docência. Foram muitas dificuldades exercer a docência, estudar e ter que dá conta dos inúmeros outros afazeres.

Um fato interessante é que ela, além de saber da necessidade de estudar, tinha vontade de estudar, e queria passar, porém, enfrentava as dificuldades de não ter tempo de estudar para as provas, mas ela não tinha tempo de estudar para fazer as provas. Como ela queria passar, precisava buscar algumas estratégias para poder passar nas provas. Ela enfrentava os obstáculos em nome dessa vontade que ela tinha de estudar, a vontade de continuar estudando. Acerca das dificuldades que ela passava para estudar e trabalhar, então ela diz assim:

*Eu ensinava pela manhã. Mas aí quando foi para eu fazer o 2º grau, nesse tempo era unificado, o 1º ano era unificado. Aí só tinha pela manhã mas era o jeito eu ir e quando chegasse tinha que dá o almoço pra esses meninos tudinho e à tarde eu ia ensinar.*

Como podemos perceber, Adelcina está sempre enfatizando o papel de mãe, além de professora e estudante. Esses papéis dessa tripla jornada ficam bem evidentes na narrativa, durante a rememoração da professora Adelcina. As dificuldades que ela passou, mesmo sabendo que não tinha o tempo favorável para estudar, mas queria continuar estudando, porque ela sabia a necessidade

para desenvolver as suas práticas pedagógicas com mais qualidade. Ela sabia da necessidade que tinha de continuar estudando. por isso, mesmo diante de tantos obstáculos, ela continuava estudando.

Sobre suas práticas pedagógicas e seus saberes, como essa professora aprendeu a dar aula? Quais os saberes tinha, ao começar a carreira docente? Imaginem uma professora terminando o ensino primário e já sendo nomeada para ser professora. O que sabia sobre ser professora? Acerca das práticas ela diz assim: *“Eu toda vida tive a vocação, sabe? Aquela vocação de ser professora, era aquela vontade... eu juntava os meninos ali na casa do meu irmão, aí eu ia dar aula, sabe? Dava aula, fazia ditado de palavras, bem explicado, bem... gostava demais”.*

Aqui, conforme observamos, a professora apresenta uma experiência de uma brincadeira de faz de conta, ou seja, antes mesmo de começar a ser professora, ela já se imaginava sendo professora. Nesse sentido, conseguimos perceber que os saberes já começam a ser construídos, antes mesmo dela começar a ser professora, porque ela via a prática da professora dela e era como se ela tivesse imitando-a, fazendo de conta que estava dando aula aos seus irmãos e aos seus primos.

Quando a gente pergunta: Como uma professora, que começou a ensinar, tendo concluído apenas o ensino primário, aprendeu a dar aulas? Ela diz: *“Foi quase do jeito que eu aprendi. Ali tinha, na escola tinha, porque hoje em dia não pode mais, né? Ensinar, passar a tabuada para casa”.* Ela fala aqui como se percebesse a mudança nas metodologias, que ela botava os alunos para decorar a tabu-

ada e, ela mesma, reconhece que, hoje, não é mais assim que se ensina. Então, ela diz que passava a tabuada, para que os alunos pudessem decorar em casa, e no dia seguinte, eles vinham dar lição – que se chamava de “dar a lição”: decorar aquele material, aquela atividade que foi passada e dar lição. Na sequência ela diz: *“acho que quem foi aluno meu nunca esqueceu a tabuada de multiplicar. Então passava para casa e no outro dia quem não desse a tabuada ficava sem recreio. E aí no tempo que existia a palmatória, também era uma forma de punir, né?”*

Apesar de entender que hoje não se usa mais essa metodologia, mesmo assim, ela considera que seus alunos aprenderam a tabuada por meio de repetições e memorização. Ela enfatiza também o uso da palmatória, mesmo afirmando que não usou enquanto professora, mas que a sua professora usou como forma de castigo físico para aquele aluno que não sabia a lição, que funcionava assim: ao ser questionado sobre a lição, se não soubesse responder, o colega que soubesse dava a palmatória no que não sabia.

Quando ela afirma que começou a dar aulas quase do jeito que aprendeu com suas professoras primárias, entendemos que as práticas pedagógicas de suas professoras foram uma das principais fontes de saberes para Adalcina desenvolver suas práticas pedagógicas. Assim, a prática pedagógica dessa professora, foi marcada por diversas formas de dificuldades, tanto no que diz respeito a ausência da formação, como também as precárias condições de trabalho, as turmas multisseriadas, que ela mesma mencionou, como também aos investimentos com relação a material escolar, a merenda escolar, que também não

existia naquele contexto histórico. Sobre isso, ela relata: “quando era escola isolada era tudo misturado”, ou seja, aquilo que a gente chama hoje de turma multiano, já foi multissérie, onde se mistura, em uma mesma sala de aula, crianças de mais de um ano/sério, com vários níveis de aprendizagens. A professora enfatiza que:

*a gente achava uma dificuldade muito grande, porque uns entendiam, outros precisava a gente ir na carteira ensinar até as palavras, as letras. Era uma atividade para cada turma diferente. Era no quadro, mas era mais no caderno, porque tinha deles que não sabiam copiar. Eu passava um dever para eles fazerem, eu botava mais para copiar a leitura, botava o livro e botava eles para copiar. Tinha deles que ninguém sabia nem o que era.*

Ao narrar sobre como desenvolvia suas práticas pedagógicas, percebemos as diversas dificuldades encontradas no processo de desenvolvimento da sua docência, só nesse pequeno trecho: a dificuldade de ser uma turma multisseriada, a dificuldade dela, em alguns momentos, não saber lidar com essa diversidade de níveis de aprendizagem e a ausência da formação também fazia com que ela não entendesse que esse aluno, que não sabia nem o que era que estava fazendo, precisava de estratégias metodológicas, precisava de mediação pedagógica. O que ela sabia era o que ela tinha aprendido com a sua professora alfabetizadora: “Como era que se ensinava a escrever? Copiando”.

E hoje sabemos que, antes mesmo de aprender a copiar, a criança precisa aprender a escrever e, para isso, há diversas estratégias metodológicas que podemos desenvolver com as crianças,

antes de começar a pegar no lápis, antes de começar a copiar alguma coisa. Há diversas estratégias metodológicas que aqui agora não é o momento, expomos porque estamos falando daquele contexto histórico. Por outro lado, temos sempre o cuidado de não fazer uma crítica à professora, porque naquele momento, era o que ela sabia, era o que ela sabia fazer, com o que tinha disponível para ela. O sistema não dispunha dessas possibilidades de formações, o que ele propunha para as professoras, era o curso de treinamento para professoras legais, um curso rápido, que como a própria professora falou, era um treinamento mesmo: treinar a professora para começar a dar aula. Então, nós não podemos fazer uma crítica à professora, mas ao sistema, a falta de investimento nas estruturas, a falta de investimento na formação dessas professoras.

Portanto, pensar o trabalho com a memória enquanto fonte de pesquisa no campo da história da educação, é buscar entender a forma como a memória se manifesta nos sujeitos que se disponibilizam a colaborar com o processo de rememoração e do desenvolvimento de sua

trajetória profissional enquanto docente, relembrando os desafios e as possibilidades vivenciadas ao longo do desenvolvimento da profissão. É pensar a memória como esse leque de possibilidades que nós temos: essas pessoas vivas que estão em condições de nos contar a história, a história que viveu, a história que fez parte e trazer para que possamos publicá-las, tornar pública a história que ainda não está contada.

Muito obrigada.

## REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléia. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2016.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Ed. Centauro, 2003.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.





NELIVALDO CARDOSO SANTANA - Doutorando em Educação/Faculdade de Educação/UNICAMP. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2010). Atualmente é Professor Efetivo, em regime



## ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA: PERSPECTIVAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

de Dedicção Exclusiva, na Universidade Federal do Pará - Campus de Altamira.

KATIA BARROS SANTOS - Mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia (2019). Atualmente professora substituta da Faculdade Dalcídio Jurandir. Campus Altamira - UFPA.

CAROLINA CARDOSO PEREIRA - Licenciada em Letras-Língua Portuguesa - UFPA. Atualmente é professora da Educação Básica pela Secretaria Municipal de Educação de Senador José Porfírio. PMA/SEMED.

### INTRODUÇÃO

A Análise de Discurso Crítica (ADC) tem sido experimentada, cada vez mais, em diferentes áreas de conhecimentos e pesquisas, a fim de gerar outras interpretações das realidades sociais materializadas através da língua(gem). Diante desta constatação, sugerimos a mesa intitulada “Análise de Discurso Crítica: perspectivas de pesquisa em educação”, durante o FIPED/2022, com o propósito de refletir acerca da noção de “pesquívências” em pesquisas acadêmicas que usaram o aporte teórico-metodológico

da ADC para interpretações linguístico-discursivas em contextos específicos de fala. A ADC de base faircloughiana possibilita aos pesquisadores, a partir da tríade texto, prática discursiva e prática social, proporem pesquisas, nos mais diversos campos, que se enquadrem no desenho da etnografia.

A partir da perspectiva etnográfica, consideramos que as pesquisas no campo da educação, especialmente, permitem que o pesquisador entre em dimensões da vida dos sujeitos selecionados no escopo de sua pesquisa; o pesquisador, durante sua pesquisa, vivencia o cotidiano da escola ou da comunidade, daí dizemos que a ação desse pesquisador, cria nele, mesmo sem que ele se dê conta, um olhar atravessado pela “pesquivivências”. Esse conceito se baseia na noção de escrevivência, desenvolvida pela escritora Conceição Evaristo, para caracterizar a literatura do afeto: aquela escrita que traduz e representa a vida dos grupos minoritários, a partir da existência de que escreve.

Nesse sentido, acreditamos que as pesquisas em educação e em língua(gem), são atravessadas pela vida dos pesquisadores: na educação, os pesquisadores já ou são estudantes, o que corrobora e produz interferências afetivas, em diferentes graus, a respeito do que o pesquisador escreve; no campo da língua(gem), a dimensão da “pesquivivência” é mais significativa, pois a escrita do pesquisador que atua nesse, sofre em graus diversos, os efeitos do papel de falante.

## DISCUSSÃO

Temos clareza da necessidade de que esse conceito carece de maior aprofundamento descritivo e interpretativo, sendo praticamente impossível fazer neste resumo, podendo ser feito a partir de um mapeamento das pesquisas em educação ou língua(gem), em que os pesquisadores deixam transparecer afetos, ao investigarem as práticas discursivas. E, a ADC apresenta-se como campo de abordagem teórico-metodológica, capaz de interpretar essas práticas discursivas e indicar as características da pesquisa atravessada também pelo afeto de escrever o relatório final da pesquisa.

Na Amazônia paraense, observamos a necessidade de discussões a respeito de práticas de pesquisas que se desloquem dos métodos cristalizados

pelos linhas de pesquisas acadêmicas e tenham construtos com interface entre as áreas de Letras/Língua(gem) e Educação, bem como pesquisas que enfatizem as transformações sociais manifestadas através dos discursos. As transformações que ocorrem na sociedade são expressas nas realizações linguístico-discursivas que circulam nos diferentes âmbitos sociais. Com as provocações que ora fazemos, esperamos que a exposição estimule estudantes de graduação e/ou pós-graduação e docentes da área de educação, fazerem pesquisas que interpretem a realidade da sociedade brasileira tendo o discurso como objeto de análise, com destaque para as transformações sociais que ocorrem no e pelo discurso.

**Acreditamos que as pesquisas em educação e em língua(gem), são atravessadas pela vida dos pesquisadores.**

A exposição teve inserções a partir da experiência de pesquisa e escrita em trabalhos acadêmicos. Apresentamos um artigo construído pelas vias conceituais da ADC, intitulado “As repetições como estratégias discursivas dalcidianas em *Chão dos Lobos*”, em que o objetivo principal foi analisar os efeitos de sentido de repetições linguísticas como estratégias discursivas na obra *Chão dos Lobos*, de Dalcídio Jurandir, especialmente, aquelas realizadas pelas personagens Alfredo e Amanajás.

Tal apresentação mostrou que os caminhos para pesquisa e a construção de análises perpassou por um modelo teórico-metodológico da Análise de Discurso Crítica, tendo por base as abordagens de Norma Fairclough (2016). Este autor apresenta três áreas de análise para o método analítico: análise de textos falados ou escritos – parte social; análise da prática discursiva – processo total de produção, distribuição e consumo dos textos; e análise do discurso – fração da prática cultural de uma sociedade. Aqui, podemos situar a ADC, por entendemos que é no campo dessas práticas, no uso da linguagem, que ocorrem a formulação e distribuição da forma ideológica do texto.

Durante o estudo mencionado acima, os primeiros resultados demonstraram, de modo geral, que o narrador dalcidiano projetou sobre as repetições linguísticas, diferentes recursos das práticas discursivas, a fim de manifestar múltiplos sentidos. Essa estratégia discursiva aponta que a repetição não é apenas uma categoria enfática ou estilística do autor, mas trata-se de elementos linguísticos que visam definir outros sentidos no interior dos discursos do romance.

Nesta perspectiva, mostramos a obra literária, dando alguns *spoilers*, na

categoria do gênero romance: resumidamente, a obra retrata parte da saga da personagem principal Alfredo, na região do Marajó e na capital Belém. O narrador<sup>1</sup> da obra traz na escrita traços linguísticos próprios da região, as tradições peculiares, a paisagem projetada ao movimento da personagem, de maneira afetiva e sensorial, e a cultura do povo amazônico, bem como sua importância para a literatura amazônica. Entre seus meandros, existe a incorporação de traços históricos, sociais e literários que se revelam numa narrativa objetiva, de estilo realista e naturalista. Essas sensações mais perceptíveis ao leitor, acontecem quando a personagem principal, Alfredo, se torna o herói dalcidiano. As cenas mais agudas em *Chão dos Lobos* são aquelas que ocorrem nos casebres e vielas na periferia belenense.

Ressaltamos que *Chão dos Lobos* é o nono livro da série Extremo-Norte, do escritor marajoara. Ainda apresentamos a 2ª edição, de 2019, cujo prefácio foi escrito pelo professor e pesquisador da obra dalcidiana, Fernando Farias. Afirmamos que, diante dessa obra, tão extensa em seus significados, adentramos por infinitos labirintos, ou seja, as pesquisas acerca da obra podem seguir um universo de estudos. Assim, este artigo apresentado como possibilidade de estudo dentro da perspectiva ADC, teve um caráter seminal, em que as repetições linguísticas não estão expostas de qualquer maneira, têm marcas textuais importantes, cujos elementos exibem duas dimensões – textuais e *supratextuais*.

<sup>1</sup> O narrador, em nossa concepção, não se trata de uma pessoa física ou da voz do autor da obra. Esse elemento presente nas obras literárias, pode ser definido como a voz estética que representa o discurso historicamente situado. Para maior compreensão a respeito do assunto, recomendamos a leitura do artigo “O narrador em Mikhail Bakhtin”, Everto Almeida Barbosa. Disponível em: file:///D:/User/Downloads/Narrador\_em\_Mikhail\_Bakhtin.pdf

Dessa forma, expusemos na tabela abaixo, na qual foi identificada e tipificada, quanto aos efeitos que produzem, de modo que a seleção foi uma amostra de algumas repetições discursivas nas ações linguísticas de Alfredo e Amanajás. Assim, a tipologia da repetição discursiva marca um efeito de sentido, motivada pelas multivozes ou pelos multiusos das unidades lexicais em diferentes contextos sociais e com diferentes interactantes (conceito de base sociointerativa para se referir aos sujeitos comunicativos, sob influência de uma rede de elementos sociais que influenciam o discurso). Para a narrativa dalcidiana, na perspectiva do escritor amazônico, demonstra a repetição como recurso discursivo, como traço linguístico que atravessa as diferentes classes sociais da capital de Belém, à época da publicação do romance, e do falante amazônico. Nunca é demais notar que a personagem Alfredo percorre o caminho-rio do Marajó para a capital paraense revelando as características dos falares dos homens e mulheres:

### Quadro 01/2022 – Personagem Alfredo

ALFREDO	Tipologia da Repetição Discursiva
A nossa <b>madona</b> , a nossa <b>madona</b> . p.28	Ironia
<b>Concidadão! Cidadão!</b> p.28	Ironia
O <b>Dr. Viriato, é o Dr. Viriatinho?</b> – perguntou Alfredo, examinando aquela figura azinavrada, de guarda-sol aberto. p.31	Ironia
<b>Tu não</b> és o Biá, o filho do finado Sabino lá da Usina? <b>Tu não és</b> o Biá? p.34	Remissão de conhecimento.
Biá, <b>tu te lembras</b> daquela tua escola? A professora: Meninos, o Brasil é <b>muito, muito, muito</b> rico. Tem riquezas <b>colossais</b> . E tu: Professora, que é colossais? A mestra: Mas menino! E o <b>nosso</b> ouro e o <b>nosso</b> café e o <b>nosso</b> Conselheiro Ruy Barbosa? p.35	Reiteração informacional

<b>Tu te lembras</b> , Biá? Foi, ou não, assim? E agora Biá? p.35 <b>Ah, tu te lembras</b> do Raimundinho? Sim, quedê ele? p.36	Efeito afetivo
<b>Ninguém-ninguém? Eh, eh, ninguém?</b> Mas noutro dia... <b>Ninguém?</b> Isto aqui virou um escarcéu, <b>ninguém?</b> Então que isto ficou repleto. <b>Ninguém. Ninguém</b> , hem? p.42	Descrição ficcional
A que chega não é <b>verdadeira, verdadeira</b> é a que não vem. p.45	Ironia
<b>Medievais! Medievais!</b> E estamos na época do <b>Gandhi!</b> Do <b>Gandhi!</b> – repetia o veterano surpreendendo-se com o próprio contentamento – <b>Veja! Veja!</b> É <b>assim</b> , é assim que se ganha um bom amigo. p. 48	Remissão diacrônica.
Eu <b>queria</b> clareza, clareza absoluta. Não era o que <b>queria</b> também aquele colega? <b>Queria</b> fazer uma aposta. A que provas me submetia? p.48	Sequência temporal
<b>Pois</b> , D. Nivalda, <b>pois</b> bem. <b>Pois</b> , hoje, logo às duas. p.115	Sequenciador discursivo.
– <b>Sentem! Sentem!</b> – pôde falar, engolindo o seu espanto, transpirava vexame. – <b>Sentem</b> . p.119	Tercilha verbal
<b>Firmamento. Fir-ma-men-to.</b> Virgula. p.123	Duplicação informacional
– Alfredo espalmava as mãos: <b>Mais baixo. Mais baixo.</b> – <b>Pássaro!</b> Amizade com elas! <b>Pássaro</b> de asa já quebrada. Vai é levar <b>tanto</b> assobio, <b>tanto</b> caroço de manga, <b>tanto</b> peido de velha aceso atrás das cornas, que eu só de parte só me rindo... – Ana, <b>ao menos</b> aqui dentro, tens medo da luz da janela? Das moscas? E a tua avó? Pegando criança esta noite? Atrás de ti? <b>Ao menos</b> ao pé das plantas, te acoras, um pouco, ali ao pé da papoula, <b>ao menos</b> ela te dá um sono... Dalila? Moro na Manoel Evaristo, vizinho dos portugueses... p.196	Deslocamento contextual
– Chegou o <b>rabequista da jaqueira?</b> Manda entrar orapaz. O <b>rabequista da jaqueira?</b> p.215	Qualificação pelo instrumento.

Fonte: autoria própria.

Apresentamos algumas repetições que deram efeito de sentido no texto, das quais identificamos, aproximadamente, 174 repetições discursivas nas falas de Alfredo e 17 repetições discursivas nas falas de Amanajás, e a tipologia de repetição mais assídua na obra de Dalcídio Jurandir, foi o recurso linguístico da iro-

nia: como figura de linguagem, a ironia produz uma imagem ao contrário do que realmente se quer dizer. O narrador da obra em questão, possibilita que essa figura de linguagem assuma diferentes significados, dependendo do evento linguístico. Uma das tarefas da obra literária é, também, deslocar o sentido etimológico ou histórico dos discursos para outros terrenos. A seguir, note algumas repetições discursivas da personagem Amanajás:

### Quadro 02/2022 - Personagem Amanajás

AMANAJÁS	Tipologia da Repetição Discursiva
<b>Amanajás</b> , o teu chá, <b>Amanajás</b> . Esfriando na mesa (discurso de Nivalda) <b>Lesas?</b> Estás <b>lesa?</b> Ora, não amole. p.128	Nominativa.
<b>Mentira!</b> Queres que eu saia da sala! <b>Mentira!</b> p.129	Negativa.
É <b>ou não é?</b> É <b>ou não é?</b> Nivalda? Isto, aqui, é <b>ou não é</b> uma goela da Volta da Tripa? p.129	Invertida.
<b>O o quê? O o quê?</b> p.130 Interrogativa	
<b>O lago? O lago?</b> p.133	Nominativa
— <b>Marcha à ré, marcha à ré</b> , Nivalda. Quero primeiramente desembuchar um teu aluno: É aquele, o focinho de <b>tatu. Tu, tatu</b> , Otaviano Secundino de Paula, neto de um fogueira meu no Rio Juruá. <b>Tu, tatu! Tu!</b> <b>Tu! Sabias!</b> Em vez do 5 me armaste o alçapão do 4! O 5 pingava do teu <b>focinho</b> e preferiste engolir o número. E estás <b>te rindo? Te rindo?</b> Pois já de pé na janela, de <b>focinho</b> pra rua! Na janela e com o 5 pendurado no pescoço! Desse tamaninho <b>já e já</b> tão safado! Pelo 5 que <b>sabias</b> e não me disseste! Pelo 5 que escondeste! Aí na janela, aqui está o 5, pendura no pescoço, carrega o teu ferrete, condenado! Na janela, de pé, por dez minutos. Assim! Bem, agora, por mim, podem cantar o hino. Cantar? Urrar o hino! Sabem lá cantar o hino! Bem, vou passar meu telegrama. p.167	Ironia

— <b>Onde, onde</b> que está mesmo o trocado? p.168	Espacial
— <b>O entendido, o entendido</b> , em carroto, em bagagem! Que sabes de cais, de navios, de cargas e descargas, seu fedelho? Bem, já te dei muita trela. Queres é escapular de trazer o que se mastiga. <b>Por isso! Por isso</b> que pisei nos calos quando meu pai quis me fazer professor. Para quê? Porquê? Para isto? [...] — Nivalda, <b>o farelo</b> que pudeste catar na Escola Normal foise gastando a bordo naquelas viagens. Assim como perdi meus navios, o timão, a Superintendência e estou aqui espanando os meus fantasmas, perdeste o teu <b>farelo</b> . Por isso te opões à pedagogia moderna. p.171	Ironia
— É um particular <b>entre nós. Entre nós</b> dois só. p.175	Delimitativa
— Vai <b>debochando, vai debochando</b> , que qualquer noite dessas te devolvem tua filha pela janela adentro esquarterjadap.181	Repetição de ironia.

Fonte: autoria própria.

Ainda na exposição de ideias, situamos aos participantes, que a ADC é uma teoria social da linguagem (IRINEU, 2013; MAGALHÃES, MARTINS, RESENDE, 2017), que possibilita o pesquisador interpretar a língua(gem) em situações reais de uso. Tal estudo abarca uma proposição investigativa, posta em evidência, temos aí muitas interfaces possíveis, elencadas na tríade das ciências humanas da literatura, da educação e da linguagem. E falar do processo de escrita de um produto final, nos faz romper as barreiras da academia, pois isto é possível fazer em outros ambientes não-formais, levando a literatura para outros campos de conhecimento. Ao apresentar a obra de Dalcídio Jurandir, entre os presentes, poucos conheciam o autor paraense, mas instigou-se o interesse pela temática, bem como outros olhares de como podemos fazer pesquisa envolvendo diferentes campos.

À medida que apresentávamos os dados, os presentes destacavam a importância que a literatura pode proporcionar outras visões múltiplas de conhecimento, o quanto uma obra literária

pode ser o objeto de estudo de diferentes áreas de conhecimento, neste caso, da ADC.

Constatamos também que essa abordagem, tão pouco a linguística crítica – campo transdisciplinar interacional, derivada da ciência linguística, não está no horizonte teórico dos estudantes do curso de Pedagogia. Entre outras falas, uma das participantes destacou que conhecia o autor Dalcídio Jurandir, por ter cursado Letras, mas não imaginava as infinitas possibilidades de estudo que é possível empreender sobre uma obra literária.

## CONCLUSÃO

Por fim, acreditamos que realizamos uma “pesquिवivência”, porque emprestamos às nossas análises, à escrita e à apresentação públicas, dimensões das nossas experiências de vida no campo das literaturas brasileira e paraense. Outro elemento que reforça o uso do concei-

**Acreditamos que realizamos uma “pesquिवivência”, porque emprestamos às nossas análises, à escrita e à apresentação públicas, dimensões das nossas experiências de vida no campo das literaturas brasileira e paraense.**

to acima, é o fato de falarmos de modo afetivo da obra *Chão dos Lobos* durante a apresentação, pois o leitor, ao ler determinada obra literária, a conclui atravessado pela escrevivência que, por

sua vez, atravessa as análises científicas que se faz da obra lida.

## REFERÊNCIAS

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2ª. ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2016.

JURANDIR, D. **Chão dos Lobos**. 2ª. ed. Bragança: Pará.grafo Editora, 2019.

MAGALHÃES, I; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2017. 260 p.

SANTANA, N. S.; SANTOS, K. B. As repetições como estratégias discursivas dalcidianas em *Chão dos Lobos*. In: Fernando Farias (Org.). **Chão de Dalcídio: perspectivas**. Belém-PA: Editora Pública Dalcídio Jurandir, 2022.



## PESQUISA EM AVALIAÇÃO: MAPEAMENTO DA TEMÁTICA

VALÉRIA MARIA DE LIMA BORBA - Doutora em Ensino de Ciências e Matemática (2018). Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2001), e graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (1995). Professora efetiva de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Federal de Campina Grande, no Campus de Cajazeiras-PB, desde (2011).

O Título da minha fala hoje é “Pesquisa em Avaliação: Mapeamento da temática”, esse foi um trabalho que realizei com uma aluna de TCC. Nós fizemos uma pesquisa de investigação para saber como é que a temática de Avaliação da Aprendizagem, nos anos iniciais, estava sendo discutida no meio acadêmico. Minha ênfase será no olhar do orientador, o que foi orientado e o que acabamos encontrando.

Então, vou falar um pouco sobre o que é uma pesquisa de mapeamento. É um o tipo de pesquisa apresentada é de natureza quali-quantitativa, ou seja, é necessário realizar tanto análise quantitativa quanto qualitativa, e se enqua-

dra como revisão de literatura, estado da arte, mapeamento de temática.

O trabalho que agora será discutido foi organizado e estruturado por meio de uma pesquisa bibliográfica, entendida como aquela que se utiliza de dados trabalhados por outros autores, dos quais se tornam fontes para o pesquisador trabalhar a partir das contribuições deles (SEVERINO, 2013). Foi exatamente o que fizemos. Nós tínhamos interesse em saber como a temática avaliação da aprendizagem nos anos iniciais estava sendo discutida no meio acadêmico. Então,

nós fomos trabalhar com teses, dissertações, TCC's e artigos publicados em eventos. Em outras palavras, na visão de Gil

**Minha ênfase será no olhar do orientador, o que foi orientado e o que acabamos encontrando.**

(1999), esse tipo de pesquisa acontece a partir de materiais já elaborados, como livros, artigos científicos, entre outros. Então, o que estou fazendo é o relato de uma pesquisa de mapeamento, a partir do olhar da orientadora.

A busca pelos dados se deu em *sites* de trabalhos acadêmicos, enfatizando produções científicas que tratassem do tema “Avaliação da Aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Esta foi a orientação dada à aluna, que ela buscasse em *sites* na *internet*, uma vez que esse trabalho foi construído no período da pandemia de Covid-19, e nós estávamos sem condições de acessar qualquer escola, então, nós optamos por esse tipo de pesquisa. O que é uma pesquisa extremamente rica.

Determinamos um período entre os anos de 2010 até agosto de 2020, para buscarmos trabalhos e analisá-los nesse período de

tempo, uma vez que não tínhamos como analisar todos os trabalhos encontrados nos *sites* escolhidos. Os interesses se voltaram para a captação de produções do tipo: artigos publicados em eventos, dissertações, teses e trabalhos de conclusão de curso (TCC). O recorte temporal se deu a partir da curiosidade de saber as discussões que se tem feito sobre a temática de avaliação da aprendizagem nos últimos dez anos.

Então, como fundamentação para o mapeamento, trouxe que ele foi inicialmente desenvolvido por Biembengut (2008) e, posteriormente, adaptado por Cavalcanti (2015), e se dividiu em duas partes: o horizontal e o vertical, os quais

nos possibilita fazer um levantamento das produções científicas, além de discutí-las. O mapeamento horizontal, baseado em Biembengut (2008) e adaptado por Cavalcanti (2015), nos proporciona um olhar sobre a totalidade de produções acadêmicas já divulgadas no território nacional, já o mapeamento vertical nos mostra, de forma qualitativa, os aspectos internos das produções. Com isso, é possível ter uma ideia das discussões que abordam a temática elencada, além de fornecer subsídios para uma análise profunda delas.

Ao explicar de forma mais clara o que é o mapeamento horizontal, asseveramos que é a busca efetiva, saber quantos trabalhos que estão discutindo aquela temática elencada, é o que podemos chamar de trabalho braçal, fazer o levantamento

quantitativo dos trabalhos. É a busca que vamos refinando, no processo de investigação, acerca da temática. Uma vez que se faz o trabalho do

mapeamento horizontal, que já se tem os dados, então, passamos para a nova fase do mapeamento vertical, quando mergulharemos nos dados para revelar ou desvelar aquilo que chamamos de categorias para analisar os dados. Então, o mapeamento horizontal é mais quantitativo, muito embora tenha uma análise qualitativa. E o mapeamento vertical é completamente qualitativo, é quando mergulhamos nos dados para compreendê-los.

O mapeamento horizontal teve como objetivo principal buscar em *sites* acadêmicos elencados, produções científicas que tratam do tema proposto. Para isso acontecer, foi necessário escolher os tipos de produções que desejávamos

**Nós tínhamos interesse em saber como a temática avaliação da aprendizagem nos anos iniciais estava sendo discutida no meio acadêmico.**



encontrar e, assim, realizar as buscas, que foram organizadas em três momentos. Inicialmente, optamos por pesquisas apenas trabalhos de conclusão de curso (TCC), com isso, elencamos o *Google* acadêmico como fonte de pesquisa. Mapeamento Horizontal.

No primeiro momento, utilizamos o termo 'Avaliação da aprendizagem', no título dos trabalhos, como palavra-chave para encontrar as produções acadêmicas que já estavam disponíveis para buscas. Assim, surgiram inúmeros trabalhos relacionados ao tema, entretanto, muitos deles não contemplavam o nosso foco de interesse, que era encontrar produções que se tratassem da Avaliação da Aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente, utilizou-se a palavra-chave 'Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental', entretanto, ainda surgiram produções que não se conectavam com os objetivos acima elencados, tal como trabalhos que tinham 'Avaliação da Aprendizagem' no título, mas não tratavam da mesma, e outros em que a 'Avaliação da Aprendizagem' não era nos anos iniciais, muito embora, a busca tenha tido esse nível educacional salientado.

No segundo momento, com o intuito de ser mais fiel ao mapeamento da temática, objeto desse estudo, decidimos ampliar nossa pesquisa, optando, então, por buscar também artigos, visto que não queríamos um único tipo de produção para desenvolver as análises.

É importante salientar que o mapeamento realizado com apenas um território (chamamos de território as várias formas de comunicação acadêmica, exemplo: artigos em eventos, artigos em periódicos, teses, dissertações, TCC, etc) fica pobre,

uma vez que não mostra a extensão das discussões acerca da temática, por este motivo trabalhamos com 4 (quatro) territórios. Para isso, precisávamos definir os *sites* pelos quais iríamos realizar as buscas, sendo assim, optamos por pesquisar em anais de eventos acadêmicos, porém não encontramos os que tivessem em seu foco a temática de avaliação.

Isso sempre dá uma certa discussão, pois quem não está realizando um estudo específico de mapeamento, pode dizer que, ao pesquisar a temática, encontrou um quantitativo muito maior que aquele apresentado no estudo, entretanto, é preciso entender que avaliação é um termo muito amplo, então, é preciso que vamos diminuindo e recortando e enfocando naquilo que o pesquisador/a realmente se quer, isso leva a necessidade de se analisar os dados obtidos.

O terceiro momento constituiu-se na ampliação das nossas pesquisas, em que optamos por acrescentar também dissertações e teses ao objeto de estudo. Para isso, escolhemos a BDTD como fonte de buscas. Esse foi o mapeamento horizontal que deu subsídios para o mapeamento vertical.

O mapeamento vertical, que é a parte mais analítica do trabalho, se constituiu em conhecer, agrupar e discutir as produções científicas selecionadas. A partir dos trabalhos selecionados, começou-se a verificar o que seria importante ser verificado com mais ênfase, ou seja, começamos a categorizar o que queríamos aprofundar nas produções. Para isso, foram feitas leituras dos resumos, na intenção de conhecer as principais características dos trabalhos. Após as leituras, fizemos uma primeira divisão, utilizando categorias tal como ano de publi-

cação, região e gênero dos autores. Essas foram as análises iniciais. Esse momento teve como objetivo principal conhecer e agrupar as produções.

Em seguida, fizemos uma segunda divisão, com o objetivo de discutir qualitativamente sobre as produções e ampliar o mapeamento. Para isso, elencamos outras categorias que aprofundassem a investigação. As categorias elencadas foram: principais autores utilizados como referência, fundamentações teóricas, problemas estudados, metodologias, principais resultados, avanços da pesquisa e contradições ou polêmicas sobre o tema. Estas e as outras categorias serão discutidas abaixo.

Enquanto a análise do trabalho relatado, foi possível perceber que o maior percentual de produções científicas selecionadas, foi no ano de 2014 (esse é o tipo de análise que é possível fazer no final nesse tipo de trabalho), correspondendo a 25% do total, sendo três (3) dissertações e dois (2) TCCs. O menor percentual concentra-se no ano de 2017, que corresponde a 5% do total geral, havendo apenas um (1) artigo selecionado. Assim, partiu-se para a próxima categoria elencada para análise: as regiões de origem das produções. É importante salientar que estamos dando exemplos, pois não é interesse dessa fala esgotar todas as análises realizadas no trabalho. A maioria das produções selecionadas, que trazem em sua pesquisa a temática de Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram publicadas, principalmente, nas regiões nordeste (40%) e sul (40%), sendo que, na região nordeste, foi selecionado duas (2) dissertações e seis (6) TCCs e, na região sul, foram selecionadas uma (1) tese, uma (1) dissertação, cinco (5) TCCs e

um (1) artigo. Assim, também foi possível selecionar produções das regiões norte e sudeste, correspondendo a 10% igualmente dos trabalhos. O percentual nessas regiões ficou abaixo das primeiras, sendo possível ver que na região norte selecionamos dois (2) TCCs e na região sudeste uma (1) dissertação e um (1) artigo.

No total, foram encontrados e analisados 20 trabalhos que discutiam a temática discutida. Dessa forma, esse tipo de análise foi realizado em todas as categorias elencadas.

O trabalho discutido aqui está referenciado na biblioteca da UFCG, com o nome de ALMEIDA, F. S. Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: mapeamento de produções no período de 2010 a 2020. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2021.

## REFERÊNCIA

ALMEIDA, F. S. **Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: mapeamento de produções no período de 2010 a 2020**. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2021.

BIEMBENGUT, Maria Salett. **Mapeamento na Pesquisa Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Ciências Modernas Ltda, 2008.

CAVALCANTI, José Dilson Beserra. **A noção de relação ao saber: história e epistemologia; panorama do cenário francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira**. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2015.



## INTERFACES DA ANTROPOLOGIA NA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO\*

IVANA DE OLIVEIRA GOMES E SILVA – Doutora em Geografia (UNESP), Mestrado em Antropologia (UFPA) e Graduação em Pedagogia (UFPA). Docente da Universidade Federal do Pará – Faculdade de Pedagogia – Campus Castanhal.

### INTRODUÇÃO

O tema da presente edição do FIPED, de número 13, “Educação, Ciência e Política: em busca da construção democrática”, nos coloca diante de um tema desafiador, que envolve os fundamentos da educação e a luta da sociedade civil para enfrentar ameaças à democracia e ao processo civilizatório, de forma ampla. Vivemos em contextos de acirramentos ideológicos que rebaixaram o nível das discussões em nossos grupos de sociabilidade, sejam grupos de *WhatsApp* de familiares, colegas ou amigos, até mesmo em debates e eventos acadêmicos.

Há nos últimos anos, episódios de invasões de eventos virtuais ou presenciais, gritos de impropérios contra a universidade pública e à ciência, ataques aos profissionais da educação e negação

sistemática dos avanços civilizatórios, como são as cotas para pessoas pretas e as terras demarcadas para os povos indígenas e quilombolas ou as vacinas. É alentador para a ciência, ter no FIPED um espaço para realizar debates públicos, no qual as pessoas se reúnem para debater ideias, dialogar sobre questões sociais, elaborar alternativas de pesquisa e ação, ao mesmo tempo em que desenvolvem suas subjetividades e desenvolvimento da consciência crítica.

### DISCUSSÃO

Os fundamentos da Educação são as Ciências Humanas, que também são

\* Texto apresentado no XIII FIPED (2022), na Mesa Redonda 03 – fundamentos da educação: filosofia, história, antropologia, psicologia e sociologia da educação.

áreas do conhecimento alvos dos ataques das hordas fascistóides, que negam a teoria e santificam a ignorância em nosso país. Nas suas especificidades disciplinares, a Filosofia, a História, a Antropologia, a Psicologia e a Sociologia situam o ser humano frente ao passado, presente e às possibilidades futuras de transformação das condições objetivas de existência.

Conceitualmente, a Antropologia se refere ao mundo da cultura, se fazendo presente

em todas as esferas do fazer humano, inclusive na educação. No contexto das divisões das grandes áreas científicas, a Antropologia faz parte das Ciências Humanas, ao lado da Filosofia, Educação, História, Geografia, Psicologia, entre outras. Antropologia, do grego *ανθρωπος*, *anthropos*, “ser humano”; e *λογος*, *logos*, “razão”, “pensamento”, “discurso”, “estudo”), é a ciência que tem como objeto o estudo sobre o ser humano e a humanidade de maneira totalizante, ou seja, abrangendo todas as suas dimensões. Presente desde a Antiguidade, seu estatuto científico data do século XIX.

No âmbito da disciplina Antropologia, enquanto componente curricular nos cursos de Pedagogia, no Brasil, existe um marco temporal que localiza na década de 1970-1980, o início do debate e da inclusão da Ciência Antropológica nos currículos, como referência para as pes-

quisas educacionais de tipo etnográfico. Nessa história, destacaram-se pesquisadoras como Marli André, Neusa Gusmão, entre outras. Gusmão (2016), faz a pergunta: *O que pode a Antropologia oferecer em relação à prática pedagógica e à formação do professor?*

Trazemos essa questão para o debate e faremos algumas reflexões sobre temas que são tratados de forma “transversal” nos currículos. Um dos temas emergentes estratégicos ao arti-

cular Antropologia e Educação, é o **racismo**, tão palpável quanto negado, presente em todos os âmbitos sociais, inclusive, no âmbito educacional. Uma sólida base antropológica na formação de professores pode esclarecer muitos pontos que envolvem tal mazela social. Para além de uma ou duas disciplinas de Antropologia e educação, ofertadas nos cursos de licenciatura em Pedagogia, o tema “Racismo” transversaliza, de forma satisfa-

tória, os currículos das licenciaturas de forma ampla? Essa é uma questão que merece ser pesquisada a fundo, visto que, desde os primeiros estágios

nos cursos de licenciatura, há inúmeros registros de situações que envolvem racismo, preconceito e discriminação no ambiente escolar. Os egressos entram no espaço profissional escolar com uma boa formação para diagnosticar, diferenciar e enfrentar situações que envolvam tais

**Os fundamentos da Educação são as Ciências Humanas, que também são áreas do conhecimento alvos dos ataques das hordas fascistóides, que negam a teoria e santificam a ignorância em nosso país.**

**Conceitualmente, a Antropologia se refere ao mundo da cultura, se fazendo presente em todas as esferas do fazer humano, inclusive na educação.**

práticas? Deixamos aqui a inquietação e a sugestão para investigações futuras.

Um segundo tema articulador da Antropologia na formação de professores é a **diversidade**, em suas variações. Diversidade étnica, religiosa, cultural, de gênero, é um tema transversalizado, pesquisado e vivenciado pedagogicamente no cotidiano escolar? A formação de professores, atualmente, está investindo nessa perspectiva fundamental de preparação para a docência? Em que pé estão as mudanças curriculares que, aparentemente, apenas querem se adaptar à BNCC? Curioso que no documento da BNCC, com cerca de 600 páginas, documento que orienta e determina 60% dos conteúdos para o ensino fundamental, a palavra ‘sexualidade’ apresente apenas 03 ocorrências, em um país com número recorde de abusos sexuais contra crianças. É um documento a ser analisado, estudado, questionado. A formação de professores, está estimulando a leitura crítica desses “pacotes curriculares”?

Seja por dentro dos documentos que regem os conteúdos prescritos para a educação básica ou no cotidiano das relações entre sujeitos de origens diferentes no espaço escolar, a Antropologia se faz necessária como ciência que fundamenta a educação, visando a cidadania plena e a democracia como exercício permanente. O estudo dos marcos legais da Educação também passa por uma leitura antropológica, pois as leis são resultadas das lutas empreendidas pela sociedade, desde suas organizações de base.

Considero importante fazer memória de que, no Brasil, a constituição de 1988 trouxe esperanças de um amplo processo de **democratização**, desde os movimentos sociais e ao país como um

todo, pois no texto da lei magna, a partir do processo da constituinte, foram garantidos direitos que eram pauta de lutas de diversos segmentos, historicamente excluídos das políticas públicas no Brasil, há séculos, como é o caso dos povos indígenas e das populações afrodescendentes, pessoas negras e pardas.

A questão do reconhecimento da diversidade étnico-racial existente no país passou a ser um campo de lutas amparado pela Constituição Federal, mas as regulamentações e complementações legais tardaram a acontecer, com lentas negociações e acirradas disputas em todo o processo. A construção da LDB, na década de 1990, é bem representativa dessas disputas, visto que os substitutivos de Cid Saboia e de Darci Ribeiro (antropólogo), apresentavam direções e princípios bem diferentes; um, trazendo a voz das bases de movimentos sociais nas propostas; o outro, mesclando o discurso neoliberal à tímidos avanços estruturais, sendo que, nessa disputa legislativa, prevaleceu o texto conservador, apresentado por Ribeiro.

Na sequência das lutas da sociedade civil, as leis de número 10.639 (2003), e depois, a Lei nº 11.645 (2008), trouxeram ao texto da LDB, a obrigatoriedade da inclusão dos conteúdos escolares que reconheçam a existência, contribuição e o legado dos povos indígenas e das populações afrodescendentes na formação do Brasil. Aqui, a Antropologia, de forma efetiva, compareceu ao currículo da educação básica, enquanto ciência que se volta ao estudo das culturas, embora apareçam no texto as disciplinas de história e literatura, traduzidas como matérias veiculadoras preferenciais dos conteúdos relacionados às culturas no currículo.

lo escolar, para apresentar as diferentes que se entrelaçam na formação do Brasil.

Em uma análise ampla do campo educacional, é inegável que a Antropologia contribui, desde a formação inicial de pedagogas e pedagogos, principalmente, no que diz respeito a uma aproximação do saber/fazer antropológico, a partir dos recursos teórico-metodológico traduzidos para as pesquisas educacionais e práticas pedagógicas. O diálogo da Pedagogia com a Antropologia acontece na busca por fontes diversas e objetos específicos, para tratar o fenômeno educacional em situações locais, regionais e com suas problemáticas próprias (VIEIRA e BADIA, 2015).

A partir das mudanças na LDB, no âmbito dos currículos dos cursos de formação docente, pedagogia e demais licenciaturas, foram incluídas disciplinas de caráter antropológico, para viabilizar a práxis, em consonância com a inclusão da história e culturas indígenas e afro-descendentes nos currículos da educação básica. Mesmo aos tropeços, após o reconhecimento legal extensivo ao currículo, havia a perspectiva de mudanças estruturais no quadro de desigualdades sociais e étnico-raciais, pois havia um debate em aprofundamento e ações por uma educação antirracista, da inclusão de indígenas e negros, por meio de cotas nas universidades e no serviço público, provendo uma reparação que envolvia educação em nível superior e oferta de empregos condizentes. Por uma dezena de anos, havia uma sinalização de que se consolidariam avanços consistentes nas políticas públicas.

Contudo, na sociedade nacional, os grupos tradicionalmente dominantes, por não aceitarem pacificamente as mu-

danças estruturais em curso, advindas do texto constitucional, agiram e agem por meio de seus porta-vozes na política, na mídia, no meio empresarial, criando um ambiente de questionamentos raiosos e obstáculos à cada direito reconhecido. É nesse ambiente de disputas e narrativas em oposição, que diversos movimentos reformistas e uma recém-convertida extrema direita, se aglutinaram e passaram a compor frentes, que visam negar e suprimir direitos constitucionais, desfigurando a Constituição cidadã, seja no âmbito do direito à cidadania universal ou no campo dos direitos específicos, como é o caso das terras dos povos indígenas e dos quilombolas. Atacam a diversidade como eixo educativo e atacam de forma contundente as leis ambientais, alterando-as por meio de emendas constitucionais, projetos de leis, atos administrativos, elaboradas com a fúria de quem decidiu “passar a boiada” por sobre os direitos do povo brasileiro.

Assistimos ao surgimento e avanço de movimentos como o “Escola sem partido”, cotidianas manifestações de ódio ao pensamento diverso e à ciência, discursos e ações de racismo e machismo, mostrando um quadro social e político que exige a busca do diálogo inter e/ou transdisciplinar, que seja capaz de recuperar da modernidade, o pensamento crítico para compreender as propriedades da vida social e resgatar a noção de cultura, como noção crítica e engajada, ou seja, que entende a cultura como questão política.

No presente contexto, precisamos reconhecer que há um movimento de retrocesso em curso, nas políticas educacionais, principalmente, no campo do currículo, tendo a BNCC em posição de

destaque. Somam-se à Base Nacional Comum Curricular, o Novo Ensino Médio (Lei 13.415 de 16.2.2017), que promoveu alterações radicais na proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), relativamente à essa etapa da Educação Básica. Na educação superior, a Resolução 02/2019 é uma ameaça às licenciaturas e à autonomia universitária, pois pretende reformar currículos

para que as licenciaturas obedçam à BNCC, ao NEM e as mutilações em série que trazem à educação nacional.

A Lei 13.415, decorrente de uma medida provisória (MP 746/2016), foi objeto de críticas já a partir dessa origem autoritária, a qual provocou inúmeras ocupações de escolas públicas do país por parte dos alunos nelas matriculados, dirigidas tanto à forma quanto ao conteúdo da política educacional proposta. Segue sendo implantada em cenário educacional decadente, reduzindo carga horária das disciplinas fundamentais ao desenvolvimento do pensamento crítico, pilar da democracia cidadã, outrora buscada nas políticas educacionais.

A tendência a reduzir o acesso às universidades também fica evidente, pois que o “Novo” Ensino Médio indica a formação profissional em nível médio, como se trabalhar, em tempos de estudar, fosse uma “escolha” para os adolescentes da classe trabalhadora. Ao apoiar-se na argumentação da baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país e numa suposta necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação.

Ocorre que a Lei ignora os contornos socioeconômicos, culturais e profissionais determinantes de tal cenário, tais como a precarização do ensino médio, que apresenta infraestrutura sucateada,

carreira docente defasada, a gravidez precoce, a pobreza estrutural das famílias dos estudantes, entre outros. Haveria que se entender que o afastamento de muitos jovens

da escola e, particularmente, do Ensino Médio, pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar, além de serem assediados pelos constantes apelos da mídia e, por extensão, de integrantes dos grupos sociais a que pertencem, a buscarem recursos para satisfazer necessidades de consumo próprias à sua idade e convivência social.

Outro passo em marcha ré no nível superior de ensino, são as resoluções que alteram as licenciaturas e formação de professores, tais como a famigerada Resolução 02/2019. Novamente, se percebe o ataque aos componentes curriculares das Ciências Humanas, e até mesmo ao curso de Pedagogia, com a exigência reducionista de formar quadros técnicos “enxutos” ou meros executores do ensino em um nível de ensino específico, reduzindo as habilitações que o curso oferece aos seus egressos. O discurso que justificaria tais mudanças, elenca termos como qualidade da educação, flexibilização curricular, direitos de aprendizagens, passando ao largo das questões dos fundamentos históricos, políticos e sociais da educação nacional, como a formação humana, a cidadania e

**Outro passo em marcha ré no nível superior de ensino, são as resoluções que alteram as licenciaturas e formação de professores, tais como a famigerada Resolução 02/2019.**

os direitos constitucionais consagrados em 1988.

A formação de pedagogas e pedagogos, potenciais docentes e gestores da educação básica, passa necessariamente por uma formação cultural bem articulada no âmbito das ciências humanas, pois a sólida formação teórica necessária ao exercício profissional, requer fundamentos e compromisso político com o futuro da humanidade. Não há justificativa razoável para esvaziar de conteúdos filosóficos, historiográficos, antropológicos e psicológicos, os futuros profissionais da educação e os docentes das demais licenciaturas. Por isso, estudamos, pesquisamos e lutamos. Sigamos!

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas-SP: Papirus Editora, 1995.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: desafios contemporâneos. vol. 1, n.1 – pp. 43-57, 2006. Disponível em <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol1.n1.p43-57>
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. “Antropologia, Cultura e Educação na Formação de Professores”. **Revista Antropológicas**, 27(1), 2016.
- Gusmão, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. **Cadernos CEDES** [online]. 1997, v. 18, n. 43 [Acessado 02 Novembro 2020], pp. 8-25. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32621997000200002>>. Epub 03 Maio 1999. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621997000200002>.
- LIMONTA VIEIRA, K. A.; BADIA, D. D. O ensino de antropologia nos cursos de pedagogia: caminhos para a diversidade. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 247-269, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/849>. Acesso em: 2 abr. 2021.





JAKSON JOSÉ GOMES DE OLIVEIRA - Doutor em Psicologia Social pela Universidad John F. Kennedy, Buenos Aires - Argentina (2018). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (2016), Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2004) e Licenciatura em História pela Faculdade Unisaber de Ceilândia-DF (2013). Mestre em Gestão Empresas pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa - PT (2012), professor Substituto de Fundamentos da Educação na Faculdade de Educação UFPA Campus de Altamira.

LINDOMAL DOS SANTOS FERREIRA - Possui Graduação em Pedagogia, Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento/PLADES pela Universidade Federal do Pará e, Doutorado em Educação pela UNISINOS/ Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atuou com assessoria e planejamento junto a organizações do terceiro setor e na pesquisa em Educação Rural na região amazônica: oeste paraense e região do Marajó; na coordenação e gestão acadêmica de cursos superiores em regime regular e de contratos entre a UFPA e prefeituras da microrregião de Altamira, professor adjunto da UFPA.

ANA LÚCIA ALMEIDA DE OLIVEIRA - Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas



## A IMPORTÂNCIA DA TEORIA NO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

pela Universidade Federal do Pará - Campus Universitário de Altamira (2004), Habilitação em Língua Inglesa pela Faculdade Unisaber de Taguatinga - DF. Especialista em Literatura e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Pará - Campus Universitário de Altamira(2008). Especialista em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Internacional Uninter. Atualmente é Professora na Rede Municipal de Ensino de Altamira - Pará.

LEONARDA SILVA NAZARENO - Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Estado do Pará (UFPA).

## INTRODUÇÃO

O presente ensaio foi apresentado como mesa redonda no XIII Fórum Internacional de Pedagogia (XII FIPED), realizado na Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Altamira, em 2022, e pretende trazer algumas reflexões sobre a importância da teoria no trabalho de conclusão de curso. Discute ainda a teoria e a construção de orientações sobre como a teoria precisa ser instrumento e meta da pesquisa acadêmica na elaboração de trabalhos de conclusão de curso, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Parte da constatação de que, sistemática e historicamente, os trabalhos acadêmicos têm se reduzido à formulação de escritos sobre a realidade, sendo pragmáticos em metas, objetivos e texto final. De certa forma, a pesquisa tem se convertido em uma narrativa - amiúde vulgar, pobre - sobre uma determinada realidade particular.

No caso da Pedagogia, especialmente, descrevem-se situações do cotidiano escolar, relações entre professores, alunos, técnicos e pessoal da comunidade, seguidas de uma gama de opiniões dos autores, sem fundamentação teórica. Quando há citações, em geral, são excertos de textos e autores diferentes, isolados de contexto e sem uma linha argumentativa linear e vertical, que aprofunde as questões propostas para a consolidação dos trabalhos.

## DISCUSSÃO

Não obstante, temos que refletir sobre o ato de planejar, sendo uma preocupação que envolve toda e possível ação humana, levando em consideração

a história do homem/mulher, como um reflexo do seu pensar sobre o presente. O planejamento pode ser científico (sistemático), bem como pode ser agilizado de forma simples, sem conhecimento de técnicas, saberes científicos.

Todavia, utilizamos para conceituar nesta mesa, planejamento, na visão de Martinez e Oliveira Lahone (1977, p. 11), que:

entende-se por planejamento um processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego dos meios materiais e dos recursos disponíveis, a fim de alcançar objetivos concretos, em prazos determinados e em etapas definidas, a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original.

Após esta etapa (compreender a importância e o conceito de planejamento, vamos para a escolha do tema, que deve ser bem delimitado, com recorte necessário ao pleno desenvolvimento da pesquisa, e atenção para a questão a ser investigada, que seja possível e objetiva, ou seja, exista viabilidade do estudo. Essa escolha pode ser definida por interesse, despertando no aluno, em sua atividade profissional, disciplinas, cursos de pós-graduação, unidades de informação, *internet*, assim como conversas com professores, colegas etc.

Por conseguinte, temos a definição do problema de pesquisa, que nada mais é que a formulação do problema conseguida pela delimitação do tema, a partir da relevância, aplicabilidade (verbas, bolsas), originalidade e prazo disponível para execução da pesquisa. Na delimitação do tema, é importante que se determine as localizações: espacial, histórica e temporal da pesquisa que se pretende

realizar, portanto, o aluno deve apresentar o que deseja abordar, definindo o contexto em que será focado o assunto a ser pesquisado.

Na sequência, far-se-á o levantamento bibliográfico, momento em que são feitas a seleção e a organização de documentos que servirão de fundamentação ou apoio na elaboração do projeto de pesquisa. A partir da seleção do material, o aluno deve sistematizar as informações, por meio de registro e ordenação dos dados coletados em alguns trabalhos para que possa, com base em informações de outros autores, justificar a importância/relevância da sua pesquisa.

Mas devemos ainda estar atentos a construção de orientações, o que pode nos levar ao imediatismo e o interesse em *status*, por apresentarem supostas discussões sobre temas bombásticos e atualíssimos. Para fugir de certas amarras, inconsistências ou incoerências, sugerimos a utilização da “*The Long Tail*” – Teoria A Cauda Longa de Chris Anderson, filtrando a busca de informações restritas ou seguras em detrimentos de informações de caráter generalista.

A pesquisa bibliográfica é básica e obrigatória em qualquer modalidade de pesquisa, de forma geral, qualquer informação publicada (impressa ou eletrônica), é passível de se tornar uma fonte de consulta. Os livros constituem-se nas principais fontes de referências bibliográficas, os assuntos publicados em livros adotados como referências em sistemas formais de ensino, constituem-se em um conhecimento pronto para a consulta.

Na visão de Freire-Maia (1998), a ciência, que já foi produzida e testada, denominada como ciência disciplina, está disponível nos livros. Os assuntos publicados em periódicos (em nosso caso específico, em jornais e revistas científicas), geralmente, são informações que estão ainda se sistematizando, pesquisas que ainda estão sendo comprovadas. Na visão de Freire-Maia (1998), a ciência dos periódicos é a ciência-processo, porque ela ainda está sendo elaborada, testada, discutida.

Nesse sentido, o referencial teórico é baseado em trabalho de autores que abordam o tema da proposta de pesquisa,

**Figura 01** – A Teoria da Cauda Longa



Fonte: Adaptado de Chris Anderson

diferencia-se da revisão de literatura ou estado da arte, que é mais ampla e aborda, com mais diversidade de autores e detalhes, o que já foi realizado em relação aos assuntos da proposta do aluno. Assim, na elaboração do referencial teórico, deve ser apresentado texto com as definições, o marco teórico e as ideias dos autores reconhecidos na área em questão.

Devemos levar em consideração que a academia é a responsável pela formação teórica, a partir da realidade, para que a humanidade possa construir uma sociedade justa, um estado livre, a humanidade emancipada, conforme a assertiva de Horkheimer e Adorno, em *Temas Básicos da Sociologia* (1973, p. 21). Mas defendemos o planejamento educacional numa perspectiva humana, aonde não basta que exista educação para que um povo tenha seu destino garantido. É preciso determinar o teor educacional, para que se saiba em que direção está caminhando ou deixando de caminhar uma nação” (ARDUINI, 1975, p. 117).

Contudo, esperamos que estas reflexões iniciais possam colaborar com a percepção de planejamento, e como a teoria está inserida dentro dos Trabalhos de Conclusão de Curso, seja de graduação e/ou pós-graduação, pois assim como Paulo Freire (1989) afirma em sua obra *A importância do ato de ler*, acreditamos que “ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”. Gratidão aos

participantes, e vamos no decorrer da mesa, discutindo a percepção dos demais professores sobre a temática em questão. A necessidade de refletir sobre a organização, orientação e produção de Trabalhos de Conclusão de Curso, tem evidenciado problemáticas importantes. Entre as questões envolvidas, destacamos as condições precedentes, as questões efetivas da produção do TCC e, por fim, o produto final propriamente dito.

Entre as questões precedentes, estão a formação acadêmica e política, influenciando na escolha dos elementos adotados na orientação do TCC, quais sejam: o privilégio das escolhas metodológicas e das abordagens com predomí-

**Os livros constituem-se nas principais fontes de referências bibliográficas, os assuntos publicados em livros adotados como referências em sistemas formais de ensino, constituem-se em um conhecimento pronto para a consulta.**

nio das abordagens materialistas em detrimento das demais abordagens metodológicas. Quanto às questões efetivas da produção do TCC, sobressaem as escolhas de modelos de trabalhos acadêmicos mais “enxutos”,

ou seja, de trabalhos que facilitem sua confecção por parte dos acadêmicos, o que tem sido caracterizado, em alguns casos, por escolhas mais módicas como produção de “artigo”, de “trabalhos teóricos” (sem pesquisa de campo), “revisões bibliográficas” entre outros, que garantam a eficácia de sua produção;

Quanto ao produto final, propriamente dito, ficam evidentes as fragilidades de TCC’s voltados para o cumprimento curricular, como mero requisito para a obtenção de grau acadêmico. Esse panorama da produção acadêmica contrasta com o “dever ser” da instituição

universitária, o qual deveria ser marcado pela formação do espírito científico nos termos estabelecidos por Gaston Bachelard (1996), ou seja, de uma performance institucional marcada pela problematização do conhecimento.

Esse hiato, estabelecido entre o que “o que é” e o que “deveria ser”, tem se dado, tanto pela incompreensão do papel da instituição, das suas propostas curriculares (especialmente, os conteúdos a serem trabalhados), bem como da falta de adequada gestão, o que tem sido evidenciado pela atuação pouco direcionada de seus agentes (gestores, professores, técnicos e, demais atores) a essa problemática. Ao que parece, se não atentarmos para o que Hilton Japiassu (1983) chama de pedagogia da incerteza, possivelmente, estaremos comprometendo o surgimento do “novo”, pois um “dever ser” que não se conecta com “o que é”, ou seja, um projeto de universitário que, no seu cotidiano, não tem correspondência, possivelmente, terá dificuldades para gerar efetividade de sua ação.

Essa contradição encontra sentido no que, normalmente, se estabelece como verdade, o que, em Jacob Bazarlam (1994), é compreendido como a adequação entre o pensamento e a realidade e que, nos tempos atuais, (a partir do século XVII), inclui a possibilidade da objetividade e da validade universal do conheci-

mento científico. Decidir o que é verdade, pode não ser tão fácil se não percorrermos o caminho da sua validação.

No TCC, seguramente, a verdade deverá se revelar para quem a busca. Aos mestres e iniciados, cabe mostrar as possibilidades do caminho: cada “pedra”, cada “atividade”, cada “curva”, cada dificul-

dade encontrada pelo autor da obra, independentemente do seu resultado final, deverá revelar não só sua validade para o outro, mas a verdade de si mesmo, do seu espírito.

## CONCLUSÃO

Contudo, não podemos deixar de reforçar que a teoria deve estar presente nos trabalhos de conclusão de curso, como sustentação teórica científica, reforçando o que, epistemologicamente, foi construído ao longo da história da ciência, presente como elemento que possa dar sustentação dos conhecimentos construídos historicamente. Deixamos aqui nossa gratidão aos participantes dessa mesa e que a mesma possa contribuir para a produção dos trabalhos de conclusão de curso.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. **Temas Básicos de Sociologia**, São Paulo, Cul-

**A academia é a responsável pela formação teórica, a partir da realidade, para que a humanidade possa construir uma sociedade justa, um estado livre.**

**No TCC, seguramente, a verdade deverá se revelar para quem a busca.**

trix, 1973. ARDUINI, Juvenal. **Homem libertação**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1975.

BACHELARD, Gaston, 1884-1962 **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento / Gaston Bachelard; tradução Esteia dos Santos Abreu. - Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 316 p.

BAZARIAN, Jacob. **O problema da Verdade - teoria do conhecimento**. São Paulo; Editora Alfa-Omega, 1994.

FREIRE-MAIA, Newton. **A ciência por dentro**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

FREIRE, PAULO. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989

MARTINEZ, M.J. LAHONE, C.O. **Planejamento escolar**. São Paulo: Saraiva 1977.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

JAPIASSU, Hilton. **A pedagogia da incerteza**. Rio de Janeiro: Imago, 1983.



AMANDA DÉBORA DA COSTA



APARECIDA SUIANE BATISTA ESTEVAM



DIANA MARIA LEITE LOPES SALDANHA



KEUTRE GLÁUDIA DA CONCEIÇÃO SOARES BEZERRA

AMANDA DÉBORA DA COSTA - Graduada em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus de Pau dos Ferros. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do processo Ensino-Aprendizagem-GEPPE.

APARECIDA SUIANE BATISTA ESTEVAM - Graduada em Pedagogia (2019) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Futura. Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE/UERN). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do processo Ensino-aprendizagem (GEPPE/UERN). Professora na rede municipal de ensino do município de Pau dos Ferros/RN.

DIANA MARIA LEITE LOPES SALDANHA - Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Especialista em Formação do Educador e em Literatura Infante-Juvenil pela UERN. Graduação em Pedagogia pela UERN. Desenvolveu pesquisas de Pós-doutorado na UFRN. Docente do Departamento de Educação do Campus de Pau dos Ferros - CAPF/UERN. Docente permanente do PPGE/UERN, Mestrado em Ensino.



## A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO CURSO DE PEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO

KEUTRE GLÁUDIA DA CONCEIÇÃO SOARES BEZERRA - Doutora e Mestra em Letras pelo programa de Pós-Graduação em Letras PPGL, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Professora permanente do Departamento de Educação, do Campus Avançado de Pau dos Ferros/UERN. Especialista em Educação e em Literatura e Estudos Culturais pela mesma Universidade.

Esta mesa redonda teve como objetivo apresentar um debate a respeito da formação do leitor de literatura no curso de Pedagogia, tendo como foco as contribuições da pesquisa do ensino e da extensão, partindo do pressuposto de que a literatura é indispensável para a formação humana e do gosto pela leitura. Nesse sentido, o ensino de literatura deve integrar os cursos de Pedagogia, considerando a necessidade de uma formação teórico-metodológica para os futuros professores e mediadores de leitura na sala de aula, sendo estes os responsáveis pela iniciação da leitura de literatura para as crianças nas instituições escolares.

Dentro de uma discussão mais geral, trazemos hoje, o debate sobre o ensino de literatura na formação inicial do pedagogo, uma discussão decorrente do resultado da pesquisa do doutorado e de pós-doutorado. Para tanto, a primeira pergunta que trazemos é um questionamento mais geral sobre: Literatura para quê? Consideramos que a literatura é uma necessidade vital do ser humano, porque auxilia no desenvolvimento do ser humano como um todo, é um bem cultural que precisa estar como um direito em nossas vidas, pois ajuda a desenvolver a imaginação e a criatividade, como produção artística e, como toda arte, ela é necessária para sobrevivermos.

Trazemos a discussão para a universidade, pensando na formação e atuação na formação leitora e mediadora de leitura,

que exige habilidades e competências que os acadêmicos, especialmente, de Letras e Pedagogia, deverão apresentar quando se tornarem professores. Nesse sentido, é importante destacar que o primeiro professor das nossas crianças é o graduado em Pedagogia, não em Letras.

A partir dos estudos de Amarilha (2021), trazemos a seguinte discussão: é possível pensar no professor que introduz as crianças no mundo das letras sem o mínimo de formação em literatura? Se os primeiros professores de crianças são os pedagogos, então, por que a literatura não é coisa de Pedagogia? Apresentamos alguns apontamentos para refletirmos sobre essa questão.

Defendemos que o ensino de literatura esteja presente no curso de Pedagogia porque são os pedagogos os responsáveis pela iniciação das crianças no mundo formal da leitura, pois é este profissional que está em sala de aula.

Defendemos que o ensino de literatura esteja presente no curso de Pedagogia porque são os pedagogos os responsáveis pela iniciação das crianças no mundo formal da leitura, pois é este profissional que está em sala de aula.

Nesse sentido, podemos dizer que a literatura é uma área muito importante da Pedagogia.

Partindo dessas discussões, defendemos uma tese (SALDANHA, 2018), na qual consta dados de um mapeamento do ensino de literatura em Pedagogia em 27 universidades federais do país. Para tanto, realizamos uma pesquisa a partir das grades curriculares disponíveis nos sites das universidades, os projetos pedagógicos e os currículos. Destas, 11 tem a disciplina ou componente curricular de literatura como obrigatória, 14 apresentam o

**Defendemos que o ensino de literatura esteja presente no curso de Pedagogia porque são os pedagogos os responsáveis pela iniciação das crianças no mundo formal da leitura, pois é este profissional que está em sala de aula.**



componente como disciplina optativa ou eletiva e 2 não tem essa disciplina no curso de Pedagogia.

Sobre o número de graduandos de Pedagogia, fizemos o levantamento de quantas vagas são ofertadas nos cursos para o componente de literatura, e chegamos aos seguintes dados: 1746 alunos que vão cursar ou não, no sentido que essa disciplina vai ser ofertada em caráter optativo, 1.548 alunos que vão, obrigatoriamente, cursar uma disciplina de literatura, sendo obrigatória na grade curricular, e um total de 240 alunos que não vão ter oportunidade de entrar em contato com uma disciplina específica de literatura, pois os cursos não ofertam.

Realizamos uma pesquisa durante o estágio pós-doutoral, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), nos anos de 2021 e 2022, na qual fizemos um mapeamento de todas as IES (Instituição de Ensino Superior) estaduais do país, com intuito de sabermos se ofertam ou não, da disciplina de literatura em seu currículo. Encontramos 36 universidades estaduais que tem o curso de Pedagogia, destas, 22 apresentam o ensino de literatura como obrigatório no currículo, 9 como optativa e 5 que não oferecem o componente curricular durante o curso.

Quanto ao quantitativo de alunos que tem acesso ao componente de literatura durante o curso de Pedagogia nas IES estaduais, temos 1.661 que são obrigados a cursar pelo caráter do componente no currículo, 1.490 que tem a oferta como optativa e não sabe se vai cursar ou não, temos, por fim, 455 alunos que não vão ter oportunidade de cursar esta disciplina.

Diante dessa realidade, temos uma discussão muito forte sobre o ensino de literatura ser ofertado de forma optati-

va ou eletiva em algumas universidades, porque sabemos que a disciplina optativa depende de uma série de fatores da própria Universidade, para que seja ofertada. Como docentes, vamos priorizar efetivamente as disciplinas obrigatórias, e as disciplinas que são optativas, vão depender de aspectos como a disponibilidade do professor e outros elementos envolvidos nesse processo.

A partir dos dados apresentados com as pesquisas realizadas e outras, observamos que a legitimidade da literatura no curso de Pedagogia ainda é incipiente e vulnerável, pois como vimos, a disciplina não está institucionalizada, não faz parte do currículo como disciplina obrigatória, por isso, não temos como garantir que vai ser ofertada. Temos universidades, como por exemplo, nas 4 federais do Sudeste, onde está localizado o maior centro de pesquisas de ensino de literatura e de leitura, as 4 em 2018, a partir de dados de 2016, ofertavam em caráter optativo. Algumas, como a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ofertava regularmente por semestre, outras não. Diante disso, perguntamos: como um centro de pesquisa de ensino de leitura de literatura como a UFMG, não oferta regularmente ou não institucionaliza essa disciplina?

Em outra pesquisa, realizada na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com alunos do curso de Pedagogia, investigamos o que os pedagogos dizem sobre a importância da disciplina de literatura no curso. Disseram que “com certeza como professores precisamos sempre aprender a aprender, para poder ensinar. Como poderemos incentivar a leitura dos pequenos se não tivermos vivenciado o gosto pela leitura

ra? [...]” (ESTEVAM; SANTOS; SALDANHA, 2020). A maioria dos participantes da pesquisa afirmaram que essa disciplina é importante e necessária para a formação e atuação em sala de aula.

Em outro trabalho, de cunho monográfico, investigamos a contribuição da disciplina literatura e infância no curso de Pedagogia, na voz dos egressos do semestre 2019.2. De acordo com um dos participantes: “o professor mediador tem que ter a formação literária básica e também conhecer o interesse dos alunos para que leve para a sala de aula livros adequados para os alunos. Na disciplina foi possível conhecer estratégias para realizar as leituras, [...]” (NETA, 2021).

Todas as pesquisas realizadas por nós, que envolvem os graduandos de Pedagogia, e enfatizam a necessidade e a importância do componente curricular de ensino de literatura, porque, em suas falas, está sempre evidente a necessidade de uma formação teórico-metodológica, para trabalhar a literatura onde vão atuar, com crianças de Educação Infantil e com os Anos Iniciais.

Sendo assim, sabemos que a vivência com esse componente curricular na formação inicial, vai propiciar um primeiro acesso ao ensino da literatura e da leitura literária, entendendo que o pedagogo será o futuro professor de nossas crianças e consideramos que a leitura é fundamental no desenvolvimento humano como um todo. Acrescentamos que a disciplina agrega novos conhecimentos e

estratégias para ensino de literatura na Educação Básica,

fazendo com que a formação inicial seja um primeiro passo para uma formação leitora eficiente das crianças desde os primeiros anos escolares.

Continuando a discussão sobre as contribuições da pesquisa no curso de Pedagogia para a formação do leitor literário, vamos trazer o que nosso curso está ofertando em termos de pesquisa. Inicialmente, refletimos por que

é importante formar leitores literários? A princípio, porque a aprendizagem da leitura representa a inserção na cultura, pois a sociedade que a gente vive é altamente letrada. Isso significa que para se inserir nessa sociedade de maneira crítica, sabendo se posicionar e argumentar, é preciso ter o domínio dessa técnica de comunicação que é a leitura.

Depois que a leitura chegou na sociedade e tomou conta da forma de se comunicar da humanidade, trouxe também a necessidade de que as pessoas sejam formadas e aprendam a ler. Por isso, a grande responsabilidade do curso de Pedagogia como formador de professores para a Educação Básica, considerando que é na Educação Básica que os alunos entram em contato com a primeira formação sistematizada. Assim, é relevante que essa formação atenda as demandas da sociedade, sendo a principal delas a leitura enquanto prática social.

A leitura é um saber necessário para ser um cidadão capaz de se posicionar e tomar o seu lugar enquanto ser partici-

**Todas as pesquisas realizadas por nós, que envolvem os graduandos de Pedagogia, e enfatizam a necessidade e a importância do componente curricular de ensino de literatura.**

pante de uma sociedade de maneira ativa. Pensando nisso, temos em nosso curso um grupo que se dedica ao estudo da formação do leitor, tendo como suporte o texto literário, pois partimos do princípio de que a literatura se configura como uma forma profícua para a formação autônoma do indivíduo.

A gente vê ao longo da história da humanidade que a leitura do texto literário tem um significado muito grande na formação, que significa ter liberdade para ser uma pessoa autônoma em nossa sociedade. Partindo disso, o curso de Pedagogia tem propiciado em Pau dos Ferros, um grupo de pesquisa, o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Planejamento do Processo Ensino aprendizagem (GEPPE), dentro do qual tem a linha de pesquisa Linguagem, formação do leitor e TICs, que se dedica a investigações sobre a formação do leitor.

Nessa linha de pesquisa, temos atualmente, nove pesquisadores com um total de 17 estudantes orientados, que desenvolvem pesquisas voltadas para a formação do leitor em vários aspectos, com o objetivo comum de empreender estudos sobre a leitura e a mediação pedagógica na leitura, investigando o processo de aprendizagem e a relação do saber com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Temos também o Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), que oferta o mestrado em ensino e conta com uma linha de pesquisa em ensino de língua, que tem a perspectiva de estudos sobre a formação de leitor em nível *stricto sensu*. Nessa linha, há uma abertura para a pesquisa voltada para a formação do

leitor numa perspectiva do ensino, especialmente, na Educação Básica.

Na graduação em Pedagogia, a perspectiva da formação do leitor literário na Educação Básica se dá, principalmente, acerca do que pode ser feito para melhorar essa formação, que estratégias funcionam ou não em determinadas salas de aula ou em determinados contextos. Além disso, os estudos se voltam para o ensino de literatura e como este é tratado nos documentos oficiais, da Educação Infantil ao Ensino superior.

Outra vertente de estudos sobre a formação do leitor, desenvolvida no curso de Pedagogia, diz respeito a perspectiva da mediação de leitura e da contação de História como uma forma de aproximar o leitor do texto literário, partindo do princípio de que a prática de contar histórias está presente na cultura da humanidade desde

que o homem começou a convivência em sociedade, sendo hoje uma aliada na busca pela formação do leitor literário. Temos também uma linha de pensamento que se dedica a investigar a perspectiva da criatividade e da subjetividade na formação leitora, partindo do pressuposto de que a mobilização da subjetividade do sujeito vai transformar o seu posicionamento e fazer com que desenvolva o potencial criativo, sendo a literatura uma forma de potencializar essa característica humana que todos carregam que é a capacidade de ser criativo.

A temática da biblioteca escolar, na perspectiva da formação dos leitores, também está entre os assuntos pesquisados, pois é uma abordagem muito impor-

**A aprendizagem da leitura representa a inserção na cultura, pois a sociedade que a gente vive é altamente letrada.**

tante, porque a biblioteca é o lugar onde muitas pessoas encontram os livros e, a partir do momento que a criança, o adolescente ou adulto encontra a literatura, pode vir a se tornar um leitor. A biblioteca torna-se assim, um lugar de suporte para essa formação porque lá estão os livros. Acrescentamos ainda a temática da autoformação leitora, partindo do princípio de que, ao formar o leitor, a pessoa também se forma e vai desenvolvendo sua autoformação leitora, porque desenvolve o repertório de leitura ao vivenciar situações e experiências que vão enriquecer a prática enquanto leitor/a literário/a.

Na pós-graduação, as pesquisas voltadas para a formação do leitor e o ensino de literatura é uma continuidade das temáticas estudadas na graduação, dado que as pesquisas vão se aprofundando quando chega na pós-graduação. Dentre os temas, aparece ainda a criatividade e imaginação na formação leitora, a partir da contação de história como uma estratégia que favorece o desenvolvimento da habilidade de ler. Para encerrar, trago uma fala de Marisa Lajolo que diz:

lê-se para entender o mundo para viver melhor. Em nossa cultura quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela (LAJOLO, 2004, p. 4).

Refletindo sobre a fala da autora, a gente entende que lê é uma necessidade, para ler o mundo e viver melhor, não é uma atividade da escola, muito pelo contrário, o que a gente busca é ofertar na escola a oportunidade de que as pessoas leiam muito mais fora dela.

Dando continuidade às discussões, é válido ressaltarmos a relevância acerca das contribuições de projetos/ programas de extensão para o acesso e a democratização da leitura literária. A princípio, faz-se necessário questionar: o que é Extensão Universitária? A Extensão Universitária compõe, junto ao Ensino e à Pesquisa, o tripé da Universidade; objetiva a interação entre esta e a comunidade em geral e busca articular o conhecimento científico, construído, a partir do ensino e das pesquisas às necessidades da sociedade.

A Extensão Universitária, portanto, tenta promover o desenvolvimento social, contribuindo com a comunidade, a partir da articulação dos diferentes saberes (científico e popular). Nesse sentido, a partir da troca desses saberes, o conhecimento é construído dentro e fora da universidade, o que torna este sustentáculo do ambiente acadêmico importante, dado que permite a articulação entre o que é dialogado no ensino (ao cursar os componentes curriculares) e na pesquisa, quando as contribuições, os resultados não ficam restritos a um grupo seleto, mas são apresentados a toda a comunidade.

Sabendo disso, consideramos importante citar alguns projetos e programas de extensão no âmbito da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), que trabalham com a leitura literária, são eles: Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE) e Clube de Leitura da Faculdade de Educação (FE); Círculos de Leitura para aposentados do Rio Grande do Norte/RN, do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) e Faculdade de Letras e Artes (FALA), ambos do *Campus* Central de Mossoró; ENLACE - Leitura na Biblioteca do Departamento

de Letras Estrangeiras (DLE) e o Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE) do Departamento de Educação, ambos do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF).

Vamos destacar aqui o Programa BALE, criado no ano de 2007, pelas professoras Lúcia Sampaio e Renata Mascarenhas, que sentiram a necessidade e a carência de atividades que envolvessem a literatura no território do Alto Oeste Potiguar. As duas professoras juntaram um grupo e começaram a promover rodas de leitura no meio da rua, inicialmente, em bairros periféricos no município de Pau dos Ferros/RN.

É justamente dessa necessidade que se tinha, dessa carência cultural e de acesso ao livro, pois como já foi colocado, o livro literário é muito caro, nem todos podem comprar. Por isso, a maioria dos alunos tem acesso à leitura de livros literários somente na escola, que surge o BALE, isto é, este programa surgiu da necessidade de democratizar o acesso a esse bem cultural que é a literatura, pois como diz Antonio Candido, é um direito de todos.

O programa BALE, atualmente tem sede no *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), mas se estendeu também para outros municípios, como Frutuoso Gomes, Francisco Dantas, São Miguel e Portalegre, com diferentes equipes que atuam nos municípios com o mesmo objetivo: democratizar o acesso à leitura literária e despertar o gosto pela leitura, formando leitores por prazer. O programa BALE atua realizando mediações de leitura em espaços escolares e não escolares, como Centro de Referência e Assistência Social (CRAS), praças e outras instituições sociais, com o objetivo

de despertar o gosto pela leitura e formar leitores e mediadores do texto literário a partir de cinco ações: BALE encenação (artes cênicas e circense); cine BALE musical (arte musical e cinematográfica); BALE net (arte digital); BALE formação (Arte educação) e o BALE ponto de leitura (arte literária) tendo o livro como objeto de desejo. Em 2019, o programa já tinha atendido mais de 50 mil pessoas, esse número, com certeza, aumentou, pois mesmo no período pandêmico, devido a Covid-19, o programa não parou, se adaptando aquela situação atípica para continuar incentivando o gosto pela leitura através do trabalho remoto.

Destacamos no programa, o projeto BALE Mirim, que tem as mesmas ações do programa geral, sendo que as mediações são realizadas por leitores mirins, a partir de um grupo de criança de uma escola estadual de Pau dos Ferros, se reunindo quinzenalmente para ler literatura, contar histórias e falar sobre experiências de leitura, mediando o texto para outras crianças.

A contribuição do programa BALE para a formação de leitores está no fato de promover a compreensão da literatura como uma necessidade básica, pois, ao reconhecê-la como uma necessidade, busca atuar na formação do gosto pela leitura e na ampliação do repertório do texto literário, seja nos encontros de formação, nas rodas de leitura ou quando vamos mediar a leitura nas escolas e nos espaços extra escolares, onde vamos conhecendo obras que até então, não faziam parte do nosso repertório, favorecendo assim uma experiência pessoal que pode desenvolver o gosto pela leitura.

A ampliação do nosso repertório enquanto leitores, nos permite funda-

mentar teoricamente e entender a necessidade de planejarmos a mediação de leitura, além de refletir sobre a importância desse planejamento e transformar nossa visão de mundo acerca da leitura

literária, nos permitindo olhar o outro e o mundo de maneira diferente, entendendo a leitura para além daquilo que está escrito, que não se limita ao que podemos ver em uma página.

Encerramos com uma citação de Bezerra (2020) que enaltece o trabalho do BALE, ao dizer que esse foi pensado para trabalhar com a leitura literária, levando a magia das histórias imaginadas e sonhadas por diversos escritores, até mesmo aquelas que nem sabemos quem criou, como no caso dos contos da literatura oral, nos diversos espaços sociais, sendo, portanto, um grande marco no trabalho com a literatura ofertado pelo *Campus* de Pau dos Ferros/UERN. Assim, concluímos nossa mesa defendendo que o ensino de literatura no curso de Pedagogia é uma necessidade formativa que já vem sendo ofertada pelo nosso curso, de forma regular, no entanto, necessita que seja um trabalho constante em todos os cursos de Pedagogia, com pesquisas e discussões que embasem a relevância deste aspecto formativo para os futuros professores das crianças, para que estas possam se tornarem leitoras proficientes, e conseqüentemente pessoas com capacidade de atuar nas mudanças necessárias na sociedade.

## REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly; Literatura em Pedagogia? Isso não é coisa de letras? Em busca do elo perdido na formação dos primeiros professores. In: PINTO, Francisco

Neto Pereira, *et. al.* (Org.). **Ensino de literatura no contexto contemporâneo**. Campinas - SP: Mercado das letras, 2021.

BEZERRA, Keutre Gláudia da Conceição Soares. **Expressão criativa subjetividade na contação de histórias no Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas - BALE**. 2020. 250f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte: Pau dos Ferros, 2020.

ESTEVAM, Aparecida Suiane Batista; SANTOS, Beatriz Andrade dos; SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes Saldanha. Ensino de literatura na formação inicial formal dos pedagogos: a resposta dos egressos de 2010 a 2012. In.: BEZERRA, Keutre Gláudia da Conceição Soares; OLIVEIRA, Francicleide Cesário; COSTA, Maria da Conceição. **Formação e prática docente: múltiplas abordagens**. Mossoró-RN, EDUERN, 2020.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

NETA, Maria Anália Pontes. **Ensino de literatura: um olhar para as contribuições na formação inicial do pedagogo**. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2021.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. **O ensino de literatura no curso de pedagogia: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo**. 2018. 246f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.



## RELAÇÕES ENTRE O CONTRATO DIDÁTICO E A FORMAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A

VALÉRIA MARIA DE LIMA BORBA - Doutora em Ensino de Ciências e Matemática (2018). Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2001), e graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (1995). Professora de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Federal de Campina Grande, no Campus de Cajazeiras, desde (2011).

### INTRODUÇÃO

As discussões e estudos que tratam do Contrato Didático têm sua origem na década de 1970 do século passado, com a proposição da Teoria das Situações Didáticas por Brousseau (1996, 2008), doravante TSD. O Contrato Didático que, inicialmente, estava incluído no cerne da TSD, se destaca como fenômeno que acontece na sala de aula e passa a configurar no panorama das pesquisas que busca por soluções para o insistente fracasso propagado pela disciplina de Matemática e registrado pelos estudos oriundos da Didática da Matemática, onde nasceu a noção teórica aqui enfatizada.

Portanto, a noção teórica intitulada de Contrato Didático surge na França, em um período em que havia uma profu-

são de pesquisa sobre os fracassos eletivos, ou seja, fracasso em uma disciplina e sucesso nas outras, marcando a especificidade e a pertinência da Didática da Matemática nascente e uma ruptura com modelos explicativos dominantes na sociologia da educação.

### DISCUSSÃO

Duas foram as razões para a busca implementada pelos pesquisadores da Didática da Matemática de respostas a esse fenômeno específico: de uma parte, o fracasso que não acontecia de forma global, indiferenciada, mas de forma específica, no campo da Matemática; de outra parte, as causas de tal fenômeno emergente não eram identificadas como exteriores ao processo de ensino, mas o

constituía. O fracasso se mostrou na relação do aluno com o saber e dentro de situações didáticas e não nas atitudes dos alunos ou características permanentes gerais (BROUSSEAU, 1996, 2008).

Todo estudo que enfoca a sala de aula perpassa pelos três polos da relação didática, quais sejam: o professor, o aluno e o saber. Não importa a configuração que tenha, quer ela seja um triângulo ou qualquer outra figura geométrica. Essa dinâmica entre professor, aluno e saber constitui a relação didática que acontece em sala de aula e está sujeita às interpeleções (os implícitos discutidos no âmbito da sala de aula como espaço psíquico) como as que ocorrem na

relação professor-aluno. Esta relação, tratada como social, contém muitas regras e convenções que funcionam como um contrato, tendo em seu cerne, cláusulas que deverão ser seguidas pelos dois integrantes humanos. Há um acordo tácito, embora nem sempre, de igualdade entre esses dois atores, que os assumem com a esperança de que o objetivo final, a aprendizagem, seja alcançada.

Dessa forma, percebe-se que a sala de aula é muito mais que um ambiente onde se ensina e se aprende, lá também se estabelecem interações sociais, históricas e culturais como um conjunto específico de pressupostos, de atitudes, normas e representações, levando a um descortinar de fenômenos didáticos que solicitam um olhar mais atento dos pesquisadores da área. Foi nessa perspectiva, de incentivar e apurar o olhar de meus alunos de

graduação e pós-graduação, acerca dos fenômenos que permeiam a sala de aula, que venho trabalhando a produção de conhecimento científico com meus/minhas alunos/as do curso de Pedagogia na universidade.

O Contrato Didático enquanto construto teórico envolve os três elementos que configuram o fenômeno educacional, quais sejam: o professor, o aluno e o conhecimento matemático. É nesse espaço de confronto que cada personagem (professor e aluno) assume a gerência de suas responsabilidades, através de atitudes e comportamentos enquadrados por regras e expectativas (BROUSSEAU, 1996). Do professor, espera-se que possa organizar as informações relevantes

para que os alunos dominem os conceitos e as operações necessárias à compreensão dos conteúdos programados para o ensino. Dos alunos, espera-se

que “aceitem” as diretrizes e determinações propostas, resolvendo as questões, ajustando-se à comunicação social que se estabelece neste espaço particular.

O acerto das questões por parte dos alunos é sempre esperado, uma vez que o aluno tome para si o problema, e sobre ele se debruce, utilizando todos os conhecimentos construídos e estratégias de resolução de problemas aprendidas em sua vida escolar, pois é um indicativo de ganho com relação à elaboração do conhecimento que se deseja adquirir. Contudo, o erro pode ser tolerado, desde que o aluno se autocritique e se reformule. É a partir dessa compreensão, de que o problema, organizado e proposto

**O Contrato Didático que, inicialmente, estava incluído no cerne da TSD, se destaca como fenômeno que acontece na sala de aula.**



pelo professor para seus alunos, sejam reconhecidos como problema do aluno, logo, é esse último que deverá resolvê-lo, pois segundo Brousseau (2008), quando o professor dá a resposta encerra ali o aprendizado do aluno.

O Contrato Didático como fenômeno que acontece em sala de aula propicia e incentiva o graduando, futuro professor, a olhar para esse espaço de influências como um campo de pesquisa amplo e que o ajuda no desenvolvimento de habilidades de pesquisa, pois todo professor precisa ser pesquisador do seu campo de trabalho e de sua própria prática, pois o processo de formação profissional se inicia na graduação, mas não se encerra nela. Todo profissional, com ênfase aqui no professor, necessita continuar a investir em sua autoformação, seja qual forma for, pois como dizia Freire (1991, p. 58):

**Todo estudo que enfoca a sala de aula perpassa pelos três polos da relação didática, quais sejam: o professor, o aluno e o saber.**

ninguém se torna educador numa certa terça-feira as quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

Com isso, o autor quer dizer que o professor não se forma em um determinado dia e hora, mas leva toda a sua vida nessa busca de formação. Que a graduação é apenas o primeiro passo, entretanto, será sua vida de incomodo constante com a aprendizagem ou não de seus alunos que o irá formando. Que é através de uma permanente reflexão de si e de seus conhecimentos, que o transformará em

educador. Com esse intuito de reflexão, apresentarei abaixo um pequeno relato de metodologia com meus alunos do curso de Pedagogia no Ensino Superior.

Tenho dito que a formação profissional se inicia na graduação, entretanto, não se encerra nela, pois o tempo da graduação é muito curto para a quantidade de conhecimentos que o/a pedagogo/a necessita obter para se tornar um profissional competente, ciente de suas obrigações diante dos estudantes que passarão por eles. Nós professores do ensino superior não conseguimos trabalhar todos os conteúdos, e nem é esse o objetivo. Assim, incentivar a autoformação foi o caminho que escolhi para complementar a formação dos alunos.

A proposta de se trabalhar com a produção de artigos científicos surgiu em 2013 e venho desenvolvendo esse trabalho, buscando provocar a au-

toformação. Baseado na perspectiva do Contrato Didático, será discutido a produção de artigos científicos, envolvendo um conteúdo da matemática dos anos iniciais, como forma de incentivar o futuro/a pedagogo/a à buscar sua autoformação e, dessa forma, ir, gradualmente, se conscientizando acerca das lacunas conceituais e de saberes que permeiam sua formação e busquem superá-las, uma vez que o professor é o sujeito mais experiente na relação com seus alunos, logo, com capacidade de refletir sobre o que sabem e o que não sabem.

Inicialmente, a proposta é de se escolher um conteúdo do ensino de Matemática dos anos iniciais para se fazer um

aprofundamento, em termos teóricos, da temática escolhida. Após esse primeiro momento, peço que elaborem um problema, envolvendo o conceito escolhido e, em seguida, organizem o objetivo do artigo. Nesse processo, trabalhamos com conteúdo já visto no curso, na disciplina de Metodologia Científica, mas que nem sempre fica clara e consolidada em termos de aprendizagem, uma vez que fazer pesquisa não é tão fácil de se projetar muito menos de realizar. Assim, revisamos muitos conteúdos relacionados diretamente a estruturação da pesquisa, mas também aprendemos coisas novas sobre os temas escolhidos.

Paralelamente a elaboração do artigo, trabalhamos conteúdos da disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática, através de discussões acerca do ensino da Matemática, mostrando que a disciplina tem evoluído, desde as primeiras discussões, ainda na década de 1960, sobre o que estava acontecendo na sala de aula de Matemática, porque ela reprovava tanto? O que infelizmente não mudou muito, uma vez que ela ainda é a disciplina que mais reprova na Educação Básica, não tanto nos anos iniciais, mas ainda é a que mais reprova de forma geral, pois, ainda é encarada como uma disciplina muito difícil, rígida e que tem altos índices de reprovação. Assim, vamos refletindo sobre as ideias da Matemática e pesquisando conceitos e conteúdos relacionados à Matemática para fortalecer a autoformação dos/as alunos/as.

Em um segundo momento, e já fazendo parte do primeiro momento ava-

liativo, peço que organizem o título, a introdução, já com o objetivo do artigo e a fundamentação teórica que dará suporte ao artigo. Na introdução, eles/as vão apresentar e justificar sua temática. Na fundamentação teórica, vão trazendo autores que trabalham pesquisando a temática escolhida, para com isso, irem aprofundando seus conhecimentos, uma vez que já conhecem suas temáticas, mas com o olhar de aluno, pois vivenciaram no período escolar. Claro que no início isto não acontece como o esperado. Na maioria das vezes, preciso solicitar que reajustem os itens mencionados, pois nunca é simples organizar as partes de um trabalho científico, com uma escrita clara e mais as orientações que, por exemplo, uma introdução precisa conter.

**Percebe-se que a sala de aula é muito mais que um ambiente onde se ensina e se aprende.**

No terceiro momento e na segunda atividade avaliativa, eu solici-

to que vão descrever a metodologia que utilizaremos no artigo. Aqui, abro um espaço para dizer que comecei orientando artigos empíricos, de pesquisa de campo e que orientava que fossem para as escolas verem como professores e alunos estavam vivenciando os conteúdos de interesse dos grupos/pessoas. Por termos pouco tempo, orientava que fizessem entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa.

Entretanto, com o advento da Pandemia de Covid 19 e da necessidade de distanciamento social e fechamento das escolas e universidades, começamos a realizar pesquisas bibliográficas de mapeamento da temática. Primeiro, trabalhamos com os anais do ENEM (Encon-

tro Nacional de Educação Matemática), buscando ali, em suas várias versões, como a temática estava sendo discutida; posteriormente, fomos para a BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) levantar os dados para os artigos. No momento acima descrito, também começamos a discutir as diferenças entre tipos de pesquisa, refletindo sobre as diferenças entre elas, pois a metodologia também envolve entender que cada tipo de pesquisa tem sua especificidade, além de que, cada um encaminha a pesquisa para resultados diferentes. Ainda no terceiro momento, solicitamos a organização dos dados e o procedimento de como eles foram obtidos, além de uma análise quantitativa prévia dos dados.

Em um quarto momento, os alunos/as apresentam a análise final dos dados, assim como as considerações, resumo,

ou seja, o artigo completo. Em todas as fases do trabalho há momentos de discussão acerca da fase e das aprendizagens. Dessa forma, posso dizer que esse é um processo bem trabalhoso, mas também de muita aprendizagem.

## REFERÊNCIA

BROUSSEAU, G. Fundamentos e Métodos da didática da Matemática. In: BRUN, Jean. **Didática das Matemáticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996

BROUSSEAU, G. **Introdução ao Estudo da teoria das situações didáticas**: conteúdos e métodos de ensino. São Paulo, Ática, 2008

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo, Cortez, 1991



## POR UMA ICONOGRAFIA DA ESCOLA INDÍGENA: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DA HISTÓRIA CULTURAL

MARCIA PIRES SARAIVA - Possui graduação em História pela Universidade Federal do Pará (2000), Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos NAEA-UFPA e Doutorado em Educação. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Indígena na Amazônia, atuando na temática da Educação e diversidade, relações interétnicas, movimentos étnicos, a problemática da identidade indígena na contemporaneidade. Atualmente é Docente na Universidade Federal do Pará - UFPA campus de Altamira-PA.

### INTRODUÇÃO

Desenvolvo essa comunicação sob a perspectiva da História Cultural, com o objetivo de trazer reflexões sobre a importância das iconografias da escola, de pensá-las como uma possibilidade interpretativa, pois as imagens podem possibilitar leituras sobre a escola e sobre a concepção de educação e de suas práticas pedagógicas.

A escola dos Annales propôs uma discussão epistemológica no campo historiográfico. A partir da terceira geração dos Annales que Burke (1997) denomina mais como um movimento do que propriamente uma escola, com a tendência

historiográfica, denominada de História Cultural, em que será definida novas reflexões em torno do conceito de cultura. As reflexões da terceira geração também são demarcadas por Burke (1997) como uma importante mudança no itinerário intelectual de historiadores ligados aos Annales. Este autor denomina essa mudança de o “porão” para o “sótão”, para demarcar o interesse, cada vez mais, por temas ligados a “superestrutura” cultural.

### DISCUSSÃO

Na concepção de Chartier (1985), a história cultural tem como principal objetivo identificar o modo como, em dife-

rentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler, ao qual se propõe resgatar os sentidos conferidos ao mundo que se manifestam em palavras, discursos, imagens, coisas e práticas (PE-SAVENTO, 2008). Os processos culturais deixam de ser abordados de modo meramente descritivos, relacionados a identificar padrões de cultura expressos em obras de artes e na literatura. Essa visão prescritiva, abstrata e também normativa, apresentava um conceito elitizado da cultura. As discussões trazidas pela terceira geração dos Annales vai operacionalizar esse conceito a partir da visão dos diferentes grupos sociais, vendo a cultura inserida no cotidiano sendo vivida e experienciada pelos grupos sociais, pontuando a atenção para uma perspectiva plural da cultura.

Castanho (2010) e Nagle (1984), por exemplo, chamam atenção que a educação era analisada a partir do que era expresso pelas ideias pedagógicas, uma visão a priori de como a educação deveria ser.

Deste modo, a preocupação era dirigida a investigar a normatividade, isto é o conjunto de normas legais, administrativas que regulamentavam o campo educacional. Para Nagle (1984), esse procedimento era fruto ainda do viés positivista, muito presente na História da educação, sendo necessário a construção de uma nova história da educação, ou seja, a criação de novos procedimentos de análise que buscasse problematizar o campo educacional.

A partir das discussões epistemológicas na ciência História, em torno dos Annales, as preocupações mudam de enfoque, ocorrendo também um giro pelos historiadores da educação. A problematização do fenômeno educativo, a partir de questões que se procurasse entender de que modo tal política educacional afetou o cotidiano da escola, a questão da organização das atividades pedagógicas, como o corpo docente interpretou tal política (VIDAL, 2006), adquirem maior relevância. Nesta direção, Faria Filho (2019) afirma que a história da educação vai se

**Que a história da educação vai se voltar para os pais, para as crianças, para os professores, para os alunos, para as escolas, bem como para o cotidiano escolar.**

voltar para os pais, para as crianças, para os professores, para os alunos, para as escolas, bem como para o cotidiano escolar.

Vai se questionar muito a partir dos anos de 1980 sobre o que é a escola. Azanha (1990), por exemplo, defende a ideia de que a escola é uma instituição histórica, na qual ela não pode ser abordada fora do jogo das relações sociais. Por ser uma instituição histórica, ela passa por transformações ao longo do tempo, logo, eu não posso partir de uma visão congelada sobre o que é a escola. No âmbito da História da educação, começou-se a criticar, de acordo com Vidal (2006), a ideia de que a escola era somente “a porta de entrada” das inovações pedagógicas e das normas legais ou das reformas. Na visão desta autora, a escola se constitui em diferentes práticas, não sendo apenas um lugar no qual a cultura é transmitida, mas um espaço de constante criação e recriação de práticas culturais. Assim, estes autores apontam que a escola pre-

cisa ser mais explicada e problematizada bem como os sujeitos escolares.

Vai ser a História Cultural que vai permitir problematizar a escola como um espaço de poder, onde os sujeitos escolares não são passivos, pois traduzem as regras legais, as normas pedagógicas e os imperativos políticos nas suas práticas pedagógicas, assim como organizam a escola e administram o cotidiano de trabalho (VIDAL, 2006), ou seja, estes sujeitos atribuem um sentido ao que

está sendo estabelecido. Isso vai fazer com que os Historiadores da Educação se voltem para o funcionamento interno da escola, para a percepção de que a escola possui uma dinâmica própria, uma cultura que lhe é específica - a cultura escolar.

No âmbito desta reflexão, se compreende que a Escola não apenas transmite uma dada cultura, mas ela produz uma cultura, possuindo, portanto, estruturas próprias e internas. Os procedimentos de investigação passam partir de questões que busquem interrogar a escola, perguntando, por exemplo, onde a escola está localizada? Quem são seus professores? Sua relação com o contexto mais amplo. Enfim, quais suas especificidades? Antes, se partia de uma escola abstrata de como ela deveria ser, da visão de uma escola ideal. Por esse entendimento, se a escola não é como deveria, então, a investigação girava em torno de encontrar um culpado: o estado, os professores, os alunos?

O conceito de cultura escolar vai permitir adentrar dentro da estrutura

da escola, ou seja, a escola precisa ser investigada, problematizada, escrutinando suas estruturas explícitas e implícitas e, assim, contextualizar a escola com o contexto sociocultural e político mais amplo. Este conceito de cultura escolar vai ser operacionalizado por vários autores,

como Azanha (1991), Forquin (1993) Frago (1995), Julia (2001) e outros. Para Azanha (1991), a escola é uma instituição que possui uma cultura específica, com certo grau de autonomia, pois a transmissão

cultural efetuada pela escola é, ao mesmo tempo, uma recriação cultural, sendo, no interior da sala de aula, que se decide o destino de políticas e reformas educacionais. Conforme o referido autor, descrever a escola, é descrever a formação de “práticas escolares” e os seu correlatos “objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentação, ‘resultados’ escolares e etc” (AZANHA, 1991, p.67). Para Frago (1995, p.72) a cultura escolar se constitui em:

es toda la vida escolar” e isto inclui “hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modo de pensar, decir y hacer”. Assim o tempo escolar é um tempo aprendido que conforma el aprendizaje del tempo; una construcción, em suma, cultural y pedagógica; um “hecho cultural.

Essa mudança de enfoque trouxe a importância dos objetos escolares e de toda a materialidade da escola. Estes passam a ser fontes importantes para a investigação da educação e de suas

**A escola se constitui em diferentes práticas, não sendo apenas um lugar no qual a cultura é transmitida, mas um espaço de constante criação e recriação de práticas culturais.**

práticas. Para Escolano (2017), a história cultural da educação desembocou na atenção aos objetos, as imagens, textos, vozes que, segundo Escolano (2017), são expoente da realidade, da vida cotidiana das instituições. Aqui, para efeito de análise, vou explorar as imagens de cartazes da sala de aula, da placa de inauguração do prédio escolar e de cartazes oficiais fixados nos murais da escola. Todas essas imagens foram fotografadas durante a pesquisa de campo referentes escola Korina Juruna, situada no estado do Pará. Burke (2017) afirma que as imagens são feitas para comunicar algo, sendo importante, segundo este autor, observar os pequenos detalhes, como a arrumação dos objetos e os seus usos sociais. Nesta direção, parto da ideia de que esses cartazes estão ali não somente para comunicar, mas fundamentalmente para educar.

Os cartazes internos da sala de aula são aqueles produzidos em atividades escolares e foram utilizados também para ornamentar o espaço da sala de aula. Os cartazes externos denominei-os de “cartazes oficiais”, pois correspondem a comunicados emitidos pela Secretária de Educação do município de Vitória do Xingu, onde a escola está vinculada e, geralmente, informam sobre os horários de funcionamento da escola, das aulas, do intervalo para a merenda, sobre o cardápio e outros informes de cunho administrativo.

Quando você chega na aldeia, a primeira construção que você ver é o novo prédio da escola. A arquitetura se dis-

tingue de todas as outras construções erguidas na comunidade. Suntuoso e grande, ele é feito todo de cimento, com duas colunas na frente, que dá sustentação para o salão de entrada e que, depois, tem-se uma abertura para as laterais, onde estão duas salas de aula, uma destinada as crianças e a outra para os jovens. A partir do prédio da escola, vem as casas dos indígenas, que formam uma fileira de casas tanto a direita como a esquerda da entrada da aldeia. É uma arquitetura que se distingue do todo. As casas dos indígenas são feitas de madeira, com o chão de cimento. A cobertura mescla telhado em brasilit ou telha de barro, mas ainda observei na comunidade indígena, casas com a arquitetura em palha.

**Se compreende que a Escola não apenas transmite uma dada cultura, mas ela produz uma cultura, possuindo, portanto, estruturas próprias e internas.**

Os historiadores da história cultural da educação têm chamado atenção para a relevância do espaço escolar como um elemento que in-

forma sobre as práticas escolares. Deste modo, a planta do prédio escolar, os materiais que compõem a arquitetura da escola, bem como a disposição das salas de aula, tornaram-se elementos importantes de investigação. Para Frago (2001), o espaço escolar possui uma lógica singular que marca a escola e que tem muito a dizer sobre as práticas que circundam e se materializam no seu interior. Na concepção de Mesmin (apud ESCOLANO, 2017, p.186), o espaço-escola possui uma semântica definida, que educa silenciosamente, sendo importante buscar as materialidades visíveis e invisíveis, que na visão de Escolano (2017) objetivam a governabilidade dos sujeitos.

Apesar da arquitetura escolar e seus elementos destoar do contexto indígena, em que está inserida a escola, há inscrições de grafismos indígenas em toda a arquitetura do prédio, reafirmando, pelas imagens do grafismo, que a escola é indígena, um espaço que pertence aos Juruna. Logo, na entrada do prédio escolar, está em destaque a placa de inauguração. Entretanto, não consta o nome da escola, existindo uma ocultação. É como se a escola não tivesse uma história, um passado ou como se quisessem apagar algo e que, pelo discurso da gestão estatal atual, se estivesse inaugurando algo novo, materializado na construção desta nova materialidade escolar. Criada em 2000 pelos padres da Prelazia do Xingu, o nome desta escola, desde a sua fundação, faz uma homenagem a matriarca da comunidade, nome que remete a uma memória de luta pelo território. O nome da índia Korina também evoca um sentimento de união e de povo.

A escola Korina, desde a sua fundação, remete a um passado de ocupação do território em torno da aglutinação das famílias Juruna que, no ano de 2000, passaram a abandonar a configuração espacial da dispersão, para se reunir em comunidade, com o intuito de criação uma aldeia. A fundação da escola Korina foi de fundamental importância nesse processo, tendo as casas dos Juruna construídas no entorno da Escola. Sob a direção da Prelazia do Xingu e do CIMI - Conselho Indigenista Missionário, a arquitetura da escola acompanhada, predominantemente, o estilo das casas dos indígenas, sendo sua construção, erguida com recursos da floresta, como palha, madeira e cipó, ou seja, uma materialidade que diverge da atual. O novo prédio, além de

destoar do lugar, se constitui numa arquitetura padronizada, existente em outras comunidades indígenas do Xingu.

O nome que consta na placa de inauguração é um nome genérico, que não levou em consideração a história do grupo indígena, bem como a luta dos Juruna por escola em sua comunidade. A arquitetura do prédio escolar também informa que a escola está sob a gestão do Estado, através da Secretaria municipal de Educação, de modo que também expressa um discurso oficial, que procura ordenar e organizar as atividades escolares. A composição deste espaço, com apenas duas salas de aulas, também informa para quais segmentos da comunidade indígena a escola, prioritariamente, atende, ficando restrita a apenas as crianças e aos jovens em idade escolar, pois inexistente uma política voltada para a educação de adultos na escola. Apesar dos mesmos manifestarem a reivindicação pelos estudos, ou seja, de desejarem ser incluídos pela escola.

O discurso oficial também pode ser visualizado nos cartazes da Secretaria municipal de Educação expostos nos murais. Nestes, observa-se um controle do tempo escolar. Autores como Frago (1995), Vidal e Faria Filho (2000), Gallego (2008) chamam atenção para o tempo escolar como conformador de aprendizagens, pois define, além do tempo das aulas, a questão das séries correspondente as idades dos alunos, ou seja, quem estuda e aonde. Esses cartazes, com horários definidos, demonstram a falta de diálogo com os tempos da comunidade indígena, onde também a educação acontece.

Considerar os espaços e os diferentes tempos da comunidade indígena, é importante para se pensar os saberes in-



dígenas. Frago (1995, p.72) ainda considera que há uma variedade de tempos, pois o tempo escolar “és construcción social historicamente cambiantes, um produto cultural que implica uma determinada vivencia, a experiência temporal”. O tempo estabelecido nos calendários escolares e o tempo que Frago (1995) denomina de micro e intrahistória da escola, como o tempo das disciplinas e das atividades. A organização do tempo escolar acaba impondo uma nova vivência do tempo na comunidade, no qual não apenas conhecimentos são estabelecidos, mas as formas comunitárias de organização do tempo adquirem outras significações. Para Frago (1995), o tempo escolar constitui momentos em que se distribuem os processos e ações educativas, o trabalho escolar assim como um tempo que reflete suposições psicopedagógicas, valores e formas de gestão, sendo um tempo para interiorizar e aprender. Para este autor, a materialização concreta acaba-se constituindo numa segunda natureza. Para Frago (1995, p. 73), a “consciência omnipresente del tiempo, de um tiempo siempre regulado y ocupado, es una de las características de la institución escolar”.

Indo para dentro das salas de aula, há dois tipos de cartazes nestes espaços. O primeiro são aqueles produzidos durante as atividades escolares pela professora indígena e os alunos indígenas. Atualmente, há duas categorias de professores atuando nesta escola; a de professor indígena e de não indígenas. Estes últimos, atuam nas series maiores do ensino fundamental.

Essa heterogeneidade no perfil dos professores que atuam na escola, influencia na dinâmica interna da sala de

aula. Os cartazes observados na sala de aula das crianças, no qual a professora indígena atua, são feitos a mão, em papel cartolina e em papel madeira, trazendo atividades que remetem a história da aldeia, da luta pelo território e um cartaz que expõe uma canção indígena escrita na língua materna, demonstrando que procuram se apropriar deste espaço para valorizarem suas histórias, lutas e anseios. Por outro lado, há cartazes fixados que remetem as letras do alfabeto da língua portuguesa, demonstrando que a alfabetização ocorre na língua portuguesa no interior da escola. Uma das reivindicações da comunidade indígena se refere a uma política linguística, com o objetivo de “resgatarem” a língua materna.

Entretanto, até o momento, não existe por parte do Estado nenhum projeto pedagógico neste sentido, para atender os anseios da comunidade. O cartaz exposto com a canção na língua materna, adquire uma relevância pedagógica e política, pois em conjunto com os demais, evidenciam uma perspectiva de educação pelo grupo que se contrapõem a educação oficial em andamento na escola. Analisando o conjunto das imagens da escola, observa-se que existe uma orientação oficial, mas também é possível ler nas imagens uma resistência dos indígenas para que seus conhecimentos, sua história e sua língua tenham espaço na educação escolar indígena conduzida junto a eles. Na segunda sala de aula destinada aos jovens, não existia cartazes fixados, apenas registros de aula na lousa, que remetiam a conteúdos ministrado pela professora não indígena, o que pode evidenciar que há um descompasso em relação a uma educação dirigida para as crianças e outra para os jovens.

Deste modo, as atividades escolares que procuram trazer registros de como era a aldeia quando o grupo vivia na beira do rio, com fotografias e mapas da terra indígena e da participação deles e delas em movimentos sociais, na luta pelo território indígena no espaço escolar, destinada as crianças, demonstram que existe uma pedagogia indígena, no qual selecionam que conhecimentos querem transmitir para as futuras gerações.

## CONCLUSÃO

Apesar de o espaço escolar não ter o nome de batismo escolhido pela comunidade, para a sua escola na Placa oficial, ter uma arquitetura que desto do restante, não ter uma política linguística, os indígenas se apropriam deste espaço e de seus tempos escolares para trazer questões que são pertinentes a comunidade.

Levando essas questões que eu trouxe, será mesmo que o que está sendo apresentado aos Juruna, pela política estatal, é algo novo ou são práticas de educação anti-indígenas? Finalizo dizendo que a luta por uma escola e educação, que leve em consideração os saberes, as perspectivas e os anseios da comunidade indígena, permanecem não sendo reconhecida pela política oficial da escola. Entretanto, os Juruna se apropriam deste espaço para reafirmarem um projeto de escola que atenda aos seus interesses.

## REFERÊNCIAS

- AZANHA, José, M. P. **Cultura escolar Brasileira**: um programa de pesquisas. Revista **USP**, 1990, p. 65-69.
- BURKE, Peter. **A escola dos Annales** (1929-1989): a revolução Francesa da historiografia. São Paulo: UNESP, 1997.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: o uso de imagens como evidencia histórica. São Paulo: UNESP, 2017.
- CASTANHO, Sergio. **Teoria da História e História da educação**: por uma história cultural não culturalista. Campinas: Autores Associados, 2010.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Difel, 1885.
- ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Vinao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e subjetividade**: A arquitetura como programa. 2ed, Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.21-55.
- ESCOLANO, Agustín. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas, São Paulo: Alínea, 2017.
- FARIA FILHO, Luciano; VIDAL, Diana. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de educação**, n.14, 2000, p. 19-192.
- FRAGO, Antonio V. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Vinao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e subjetividade**: A arquitetura como programa. 2ed, Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 61- 139.
- FRAGO, Antonio V. História de la educación y historia cultural: posibilidades,

problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, 1995, p. 63-82.

GALLEGO, Rita de Cássia. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primária públicas: heranças e negociações**. Tese (Pós-graduação em Educação pela Faculdade de Educação/FEUSP da Universidade de São Paulo/USP), 2008, São Paulo.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Editora Au-

tores Associados: Campinas: São Paulo, n.1, 2001, p.09-40.

NAGLE, Jorge. História da educação Brasileira: problemas atuais. **Em Aberto**: Brasília, n. 23, set/out, 1984.

PESAVENTO, Sandra. **História e História cultural**, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIDAL, Diana. Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. História da educação: ediciones Universidade de Salamanca, 25, 2006, p.153-171.



## “PELA QUEBRA DAS CORRENTES”: APONTAMENTOS METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

JOÃO MARCOS DE SOUZA RODRIGUES – Professor substituto na Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG.

NOEMIA DAYANA DE OLIVEIRA – Professora substituta no Departamento de História na Universidade Estadual da Paraíba-UEPB.

### INTRODUÇÃO

Este relato de experiência é resultado de um minicurso organizado pelos autores no XIII Fórum Internacional de Pedagogia (2022), que teve como finalidade propor aos professores(as) da educação básica os usos didáticos de documentos produzidos pelo Movimento Negro<sup>1</sup>, para

<sup>1</sup> Ainda está por ser feito um inventário documental com todos os documentos escritos, produzidos pelo

o uso no Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, considerando as demandas preconizadas na legislação e em suas diretrizes.

Acreditamos, porém, que os vinte anos da promulgação da Lei 10.639/2003

Movimento Negro, que estão disponíveis *online*. Diante dessa gama de possibilidades, escolhemos o jornal *A Voz da Raça*, produzido pela Frente Negra Brasileira, que circulou em São Paulo e outras cidades entre os anos de 1934 e 1937. Atualmente, está disponível gratuitamente no sítio da Hemeroteca Nacional.

e 11.645/2008, produziram impactos na educação formal brasileira, no entanto, estes estão muito mais na ordem de ampliação de demandas de um mercado, com a produção de materiais didáticos vinculados à temática, cursos de capacitação por parte de organizações privadas e de editoras etc, do que propriamente de ordem qualitativa, no que diz respeito a uma revolução na forma e no conteúdo da educação formal.

Além de reconhecermos o impacto mercadológico que a Lei teve e tem para sua materialização na educação formal e, em específico, na disciplina de História, entendemos que, para termos efetivamente uma educação para as relações étnico-raciais, é preciso partir, sobretudo, de um questionamento de ordem geral: Que é a educação? Tendo definido a resposta de tal questionamento, nos questionar: Que é a educação brasileira? Onde está sendo pensada e sistematizada? E por quais sujeitos?

Diante desses questionamentos, cabe uma afirmação preliminar que é o fato de que no Brasil, um país subdesenvolvido e dependente dos países metropolitanos, com uma profunda guerra de classe, não induz de si próprio à forma e o conteúdo da educação formal, ou seja, estes estão enclausurados em âmbitos institucionais, distanciados da sociedade, em específico, das classes trabalhadoras, e que se materializam com as políticas educacionais, principalmente, as curriculares<sup>2</sup>, políticas essas, em sua

<sup>2</sup> Nota-se esse distanciamento na consulta pública que

grande maioria, importadas dos países centrais e formulada por tecnocratas que nunca vivenciaram a realidade educacional brasileira concretamente.

Tais aspectos não diferem com relação à Lei 10.639/2003, que é bem verdade, foi resultante da luta do Movimento Negro<sup>3</sup> por educação dessa população, mas que pela origem institucional e liberal da Lei, pouco tem mobilizado a consciência histórica dos alunos, professores e demais sujeitos para a superação radical da situação histórica em que se encontram na realidade do país.

Quando é comemorado algum suposto impacto positivo da legislação, este é individual, vinculado à ideia do mérito e não o reflexo da superação coletiva do grupo, e ficando reduzida ao discurso da representatividade, como se nele encerrasse a luta de uma classe que se apresenta, simplesmente, como contempladora da inserção de alguns sujeitos em extrato sociais elevados de uma sociedade que, em sua totalidade, é nociva à população racializada como negra, pois tende a reproduzir concretamente a negação de seu *status* como ser humano.

foi aberta pelo Ministério da Educação a respeito da revogação da Lei 13.415/17, o conhecido Novo Ensino Médio, em que a população brasileira poderia opinar contra ou a favor. A baixa adesão dessa discussão reflete o distanciamento das classes trabalhadoras em relação aos temas como a educação formal, a pesquisa científica, os currículos escolares, entre outros.

<sup>3</sup> Entendemos o Movimento Negro como a ação política de seres humanos racializados como negros na busca de denúncias e garantia acesso a direitos sociais gerais - saúde, educação, trabalho, lazer - negados historicamente em que a condição racial imposta se tornou e é tomada como elemento primeiro de exclusão e imposição de estereótipos que chegam a negar a condição desses sujeitos como seres humanos.

**À Lei 10.639/2003, que é bem verdade, foi resultante da luta do Movimento Negro por educação dessa população, mas que pela origem institucional e liberal da Lei.**

Na contramão desse distanciamento, reconhecemos e estudamos a importância das ações históricas do Movimento Negro<sup>4</sup>, especialmente, da primeira fase<sup>5</sup> de existência, que se manifestou por meio de uma organização de caráter político-assistencial, a Frente Negra Brasileira (1931-1938), que durante sua existência, construiu escolas, clubes recreativos, jornais, times de futebol e outras iniciativas voltadas à integração da população negra à dinâmica histórica do país. Acrescentamos que o impacto dessa organização não está restrito à realidade daquele período, nem tão pouco às iniciativas educacionais, ao contrário disso, continuam sendo um espectro de histórias e memórias, não só do negro(a), mas do povo brasileiro como um todo.

Isso porque os produtos históricos dessas populações estão na nossa cultura de uma forma geral, entretanto, considerando o espaço desse ensaio, focaremos nosso estudo na produção advinda da imprensa e na potencialidade pedagógica desse tipo de documento para o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica.

<sup>4</sup> A periodização da história do Movimento Negro no Brasil foi feita por Petrônio Domingues (2007) que apresenta a primeira fase desse movimento como aquela que vai dos anos de 1889 a 1937, ou seja, da Primeira República ao Estado Novo.

<sup>5</sup> Segundo Jorn Rüsen (2010) no aprendizado tradicional as experiências temporais são processadas a partir das tradições condutoras das ações; no aprendizado exemplar a experiência temporal se dá com regras individuais que se estabelecem como condutoras das ações; no aprendizado crítico a experiência temporal serve para negar a identidade pessoal e individual para entender o modelo histórico e social consagrado; e por fim, no aprendizado genético a experiência temporal é concebida quando os sujeitos aprendem a considerar a sua autorrelação com o tempo e a ações.

A discussão sobre os usos didáticos dos documentos – no caso aqui analisado, são os jornais – está organizada em dois momentos, o primeiro diz respeito a uma discussão teórica sobre ensino de História e o uso de documentos em sala de aula e, em seguida, faremos uma descrição da forma como foi apresentado no

minicurso, ou seja, a forma metodológica adotada para exploração do material, sendo que, durante esse processo, deixamos claro

que as formas de utilização pedagógica pelos(as) professores(as) estão condicionadas as situações concretas, em que se desenvolve o processo educativo e que nossa exemplificação não era prescritiva, mas tinha o objetivo de apresentar as potencialidades intrínsecas ao tipo de documento no processo pedagógico do desenvolvimento de uma consciência histórica nos educandos.

## O ENSINO DE HISTÓRIA E O USO DE DOCUMENTOS EM SALA DE AULA

A área do Ensino de História conheceu, desde as décadas de 1960 e 1970, importantes avanços no que diz respeito às contribuições didáticas e da teoria do aprendizado. No entanto, não existe ainda uma teoria sistemática do aprendizado histórico, que é considerado como um processo mental de construção de sentido temporal, na qual a experiência narrativa contribui e se desenvolve (RÜSEN, 2010).

Nesse sentido, o aprendizado histórico é tomado como um aprendizado diferenciado, em que se exigem compe-

**O aprendizado histórico é tomado como um aprendizado diferenciado, em que se exigem competências do sujeito.**

tências do sujeito que não se confundem com aquelas capturadas pelas teorias do conhecimento do século XX. Em tal perspectiva, o aprendizado histórico é concebido como um processo que corresponde a diferentes níveis de abstração temporal pelos sujeitos, e que estão relacionados diretamente as formas de aprendizado, que são: o tradicional, o exemplar, o crítico e o genético<sup>6</sup>.

No entanto, as políticas curriculares brasileiras, como as Diretrizes Nacionais para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (2004), não consideram o aspecto temporal/relacional do aprendizado histórico, condenando o processo de aquisição de conhecimentos na sala de aula ao uso restrito dos livros didáticos ou materiais escritos. Desse modo, cria-se a falsa ilusão de avanços na área do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, haja vista o salto de produção de livros, tradução de textos e outros materiais que abordem essa temática.

Corroborando com Rüsen (2010), acreditamos que o aprendizado histórico corresponde à abstração temporal, mas que não é possível tê-la sem que se garanta a experiência material e visual do aluno(a) com as diferentes temporalidades. Por esse motivo, as políticas educa-

cionais brasileiras são fadadas ao fracasso, por silenciarem sobre as produções materiais visuais ou escritas dos grupos sociais e investirem na produção de “estranhos” que escrevem sobre os indígenas, as populações negras, os grupos tradicionais, entre outros.

Não queremos afirmar, com isso, que só é possível estudar e conhecer sobre a realidade histórica das minorias<sup>7</sup>, quem possui lugar de fala<sup>8</sup>; ao contrário disso, acreditamos que essas discussões devem ser apropriadas de maneira geral, sem restrição étnica, geográfica, de idade e de gênero. E para isso acontecer, é imprescindível partir daquilo que foi e é produzido por esses grupos sociais, entre eles, os textos escritos.

Sobre isso, é importante frisarmos que os professores(as) de História precisam conceber os produtos culturais produzidos pelos grupos sociais como documentos

históricos, que são os diferentes produtos e suportes culturais (escritos, orais, visuais, alimentares, arquitetônicos) dos acontecimentos do passado, os quais, numa dupla perspectiva temporal (a do observador do registro – presente vivido – e a do produtor do registro – passado histórico), possibilitam a leitura e a crítica do processo histórico de uma dada sociedade (SAMARA; TUPY, 2010).

<sup>6</sup> “Minoria” aqui não é sinônimo de “minorias quantitativas”, isto é, de um grupo minoritário em relação a outros grupos sociais. O sentido aqui utilizado é o de “minorias sociais” ou os grupos minoritários (ou sub-representados) que tem em comum o fato de terem sido vistos pelo Estado não como cidadãos, mas como propriedades ou “cidadãos de segunda classe” (JALES, 2021).

<sup>7</sup> Entendemos por lugar de fala ações de reivindicação de existência histórica por parte de grupos que foram negados de expressarem seus conhecimentos e visões de mundo em uma sociedade racista, patriarcal etc.

<sup>8</sup> O historiador Mário Maestri (2012) defende a tese historiográfica de que a abolição da escravidão no Brasil constitui-se como a única revolução social vitoriosa no Brasil até os dias atuais.

Dito isto, acreditamos que para os usos didáticos dos documentos históricos na sala de aula, especialmente, àqueles produzidos pelas populações negras no pós-abolição, como é o caso aqui analisado (a Frente Negra Brasileira), é necessário que o professor(a) domine os métodos de análise utilizados na pesquisa histórica, que são, pelo menos, três: (1) entender a existência (o período em anos ou décadas) do documento histórico; (2) compreender o significado (físico e cultural) do documento histórico e (3) saber quem fez e para quem fez o documento histórico (BITTENCOURT, 2008).

Considerando a necessidade de aliar os conhecimentos da pesquisa histórica com o ensino, elegemos como um documento histórico potencial para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, o jornal produzido pela FNB, chamado “A voz da raça”. Atualmente, ele está disponível no sítio da Hemeroteca Nacional, criado e administrado pela Fundação da Biblioteca Nacional. Ele é o maior *site* público e de acesso livre a digitalização dos jornais e das revistas produzidas no Brasil, desde o início do século XIX até os dias de hoje. Portanto, não abriga apenas documentos históricos produzidos pelas populações negras, mas de todos(as) brasileiros(as) ao longo desses duzentos anos.

Na proposta pedagógica que foi realizada no minicurso, optamos por um método de investigação temática no documento, devido a grande variedade de conteúdos existentes no material, os quais não teriam condições de serem abordados em sua totalidade no minicurso apresentado. Diante disso, no tópico que segue, faremos uma descrição e justificativa da temática que tomamos para discussão no jornal.

## APONTAMENTOS TEMÁTICOS NO JORNAL A VOZ DA RAÇA

Os temas que aparecem no jornal “A Voz da Raça”, não se esgotam no que selecionamos para esse ensaio, além de que, as indicações para os usos didáticos desse jornal em sala de aula, são de cunho hipotético, uma vez que não foram induzidas de uma realidade concreta de desenvolvimento de uma consciência histórica na educação básica, mas pensados a partir das experiências pessoais dos autores que se diferenciam em relação às situações específicas da história de vida de ambos, e em relação a história individual dos participantes do minicurso, mas que em um quadro geral da real situação da educação nacional, partilham de problemas parecidos.

Devido os limites do minicurso ministrado, resolvemos utilizar um filtro para investigação no periódico, isto é, usamos no buscador de pesquisa da *Hemeroteca Nacional* um tema-chave que a expressão “13 de Maio”, tendo em vista que é uma efeméride que carregou um significado político na história dos(as) negros(as) no Brasil, e que foi reelaborada como um dia de luta contra o racismo, desde a década de 1980, a partir das ações do MN contemporâneo, que surgiu na cena política brasileira em 1978 e que tem como marco histórico, a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU). A substituição tinha com finalidade demonstrar que a abolição formal da escravidão não garantiu de fato a inserção da população negra na sociedade brasileira.

No nosso entendimento, apesar dessa substituição política de significado para data, o 13 de Maio, a abolição, mesmo que formal, também foi produto de intensas lutas políticas da população negra, e ocasionou profundas mudanças estruturais na história brasileira, principalmen-



te, em relação a condições emancipação dos trabalhadores escravizados na luta abolicionista<sup>9</sup> e foi diante desse entendimento que optamos por esse tema-chave.

Ao utilizarmos esse tema na busca, conseguimos identificar mais de cinquenta ocorrências no jornal ao longo dos cinco anos de circulação, exceto no ano de 1936 que, curiosamente, não ocorreu nenhum uso dessa expressão. Para a proposição metodológica do minicurso, optamos por utilizar apenas algumas edições de 1933 e 1935, as quais foram analisadas a partir das representações do grupo sobre o contexto de 1930, que não estão dissociadas da reorganização política e social do governo Vargas constitucional.

Os movimentos sociais existentes naquele período se mobilizaram em torno de pautas institucionais, como a escolarização e a profissionalização, assim como o direito à cultura e ao lazer. As festividades foram espaços de articulação política, que na época expressavam-se pela linguagem nacionalista:

**Figura 1** – Programa dos festejos de 13 de maio de 1933



Fonte: Hemeroteca Nacional

<sup>9</sup> JORNAL A Voz da Raça. *Do meu canto*. São Paulo, 6 de maio de 1933. p. 3.

O “13 de maio”, expressão utilizada por nós para acessar o passado das populações negras e suas representações do presente vivido, está colocada num registro escrito (o jornal), mas abriu a possibilidade de conhecer práticas da FNB para além dela. As práticas podem ser notadas nessa figura 1, como as **religiosas** – a missa de abertura no sábado, 13 de maio de 1933 –, as **teatrais** – a peça “Marieta, a Heroína”, do editor geral do jornal “A Voz da Raça”, Isaltino da Veiga dos Santos – e as **musicais** – com o sarau líteromusical.

Essas práticas, como a festividade do 13 de maio, não implicam homogeneidade das ações e dos interesses dos membros da FNB. E para indicar as diferenças ideológicas desse grupo aos alunos(as) de História na educação básica, os professores podem recorrer ao jornal a partir dos artigos de opinião divulgados nas colunas “d’A Voz da Raça”:

(...) Entrando no assunto sério e deixando de dar palpite, do meu canto, *eu faço um apelo a todos os negros, principalmente aos esquerdistas que é bom eles largarem de fricote.*

– Frente Negra Brasileira, deverá existir somente uma, e negócio de ala socialista e ala esquerdista, são mancada. Deverão sumirem essas alas e ficar tudo como dantes: Frente Negra Brasileira e nada mais. Que alas, que nada; alas, pau na cabeça e não adiante estrilar, comigo é assim: escreveu não leu, pau comeu; meteu a cara, é a conta...

Se eu fosse esquerdista, eu faria o seguinte: chegava na sede, bem entendido, da Rua da Liberdade, 196, e dizia na dura: – Fui ali e já voltei e agora “tô aí memo”, na Frente até morrer de velho, nem que chova, serei frentenegrino para todos os efeitos.

No dia 13 de maio, cessa tudo quanto a antiga musa canta, não deverá ter ala esquerda, nem ala média, e nem ala direita, o time deverá ser um só, intitulado, time único... (Menelin)<sup>10</sup>. Grifos nossos.

Assinado com o codinome Menelin, o professor(a) de História pode explorar as motivações históricas que levavam os membros da FNB a esconderem suas identidades nesses artigos, bem como as gírias ou expressões recorrentes. É possível ainda explorar as concepções políticas de “esquerda” e “direita” desse grupo e mapear os projetos políticos que estavam afirmando, já que o contexto histórico correspondeu a afirmação institucionais de vários grupos, como a própria Frente Negra, que teve *status* de partido político dos negros(as) no Brasil.

Sobre a expressão “13 de Maio” presente no artigo apresentado acima, intitulado “Do Meu Canto”, é interessante observar como ela foi tomada de maneira relacional pelo autor, isto é, uma data indicava um dia de ação política ou do apagamento das diferenças políticas nas relações internas da FNB. Portanto, não só marcava um dia de festividade e lazer, mas, sobretudo, de organização política.

Nos sete anos de existência do jornal “A Voz da Raça”, a expressão 13 de Maio apareceu nas mais diversas atividades, possibilitando que tivéssemos acesso a diferentes práticas da FNB. Em 1935 divulgou a expressão na criação da Sociedade Esportiva Clube 13 de Maio:

Somos daqueles que não deixam de aplaudir as iniciativas boas que visam ou que correspondam aos anseios da alma negra, na senda íntegra da per-

fetividade (*sic*). Assim é que levamos ao conhecimento de nossos leitores a fundação da S. E. C. 13 de Maio. Pela leitura dos estatutos que seus diretores nos enviaram com atenciosa carta, pudemos ver que no dito programa recreativo e esportivo também está ali exarado o pugnar pelo *desenvolvimento moral, material da raça negra, prestando aos associados assistência social e médica* etc. Cumpre que os responsáveis pelo destino do *novel 13 de Maio não se devotem inteiramente a parte recreativa esportiva, descurando da parte mais nobre do seu bem elaborado estatuto*. São muitos os votos que fazemos pelo triunfo da nova agremiação. A sua sede social situa-se à Avenida Rebouças, 102 e sua diretoria constitui-se dos seguintes membros: Presidente: Alberto G. Pontes; Vice-presidente: Deogracio Cirilo; Tesoureiro: José Antônio Figueira; Secretário: Benedito C. Marcondes; Procurador Geral: Avelino Conceição. Grifos nossos.

Apesar do caráter esportivo, a Sociedade 13 de Maio, segundo o artigo acima, não estava descuidada de interesses institucionais, como o de assistência médica. Nesse caso, o professor(a) de História deve possibilitar que os alunos(as), nas suas aulas, possam associar os conteúdos dos documentos históricos (a criação da Sociedade Esportiva), com o contexto político e social da época que o documento foi produzido (o governo Vargas assinava um Acordo Comercial com os Estados Unidos, iniciando uma política de assimilação cultural).

Por esse motivo, o uso didático de documentos escritos na sala de aula deve partir da noção de que, a experiência temporal de quem observa (professores e alunos) para quem produziu (a FNB) o documento histórico, comporta diferen-

<sup>10</sup> JORNAL A Voz da Raça. *Sociedade Esp. Clube 13 de Maio*. 31 de agosto de 1935, p. 1.

ças, que incidem sobre a forma de escrever, os lugares descritos, as referências culturais, entre outros.

## CONCLUSÃO

Diante da descrição e apontamentos que foram realizados no minicurso, podemos compreender que a efetivação dos determinantes da legislação educacional e da inserção da educação para relações étnico-raciais, não está restrito ou pode ficar restrito aos materiais didáticos e processos de ensino-aprendizagem que são comercializados por empresas junto ao Estado, mas que o professor de História pode lançar mão de arquivos que possuem uma grande quantidade de material – no caso trabalhado, foram os jornais – que possuem potencial de uso pedagógico para o desenvolvimento de uma consciência, a histórica sobre o Brasil e sobre a população racializada como negra em nosso país.

Este material concentra, em vários aspectos, uma temporalidade passada, que pode ser mobilizada pelos(as) professores(as) como mediador na construção de uma representação concreta dessa realidade passada pelos estudantes, além de contribuir para que os mesmos compreendam a história, não somente no aspecto narrativo, simplificado e produto da consciência de um historiador que escreveu um livro didático, mas entendam a história como produção da realidade pelos sujeitos. Esse tipo de ação torna-se importante na compreensão das experiências das pessoas negras na construção do Brasil, além de proporcionar uma maior identificação dos educandos com a realidade que o cerca e na construção permanente da sua identidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007.** Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> Acesso em 04 de junho de 2023.

JORNAL A Voz da Raça. São Paulo, anos de 1933 e 1935.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O uso didático de documentos. In: **Ensino de história: fundamentos e métodos.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro:** alguns apontamentos históricos. *Tempo*, v. 12, n. 23 Niterói, 2007. p. 100 – 122. Acesso em: 16 nov. 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=1413770420070002&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413770420070002&lng=pt&nrm=iso) Acesso em 04 de junho de 2023.

JALES, Luanna. Visibilidade histórica para mulheres, negros e indígenas. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **Novos combates pela História: desafios, ensino.** São Paulo: Editora Contexto, 2021.

MAESTRI, Mário. 1888: A revolução abolicionista no Brasil. **Revista (in) visível.** ed. 1. out. 2012. p. 41-48. Disponível em: [https://www.academia.edu/11045028/1888\\_A\\_Revolu%C3%A7%C3%A3o\\_Abolicionista\\_no](https://www.academia.edu/11045028/1888_A_Revolu%C3%A7%C3%A3o_Abolicionista_no) Acesso em 04 de junho de 2023.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado Histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora da UFPR, 2010. p. 41-49.

SAMARA, Eni Mesquita; TUPY, Ismênia Spínola. A leitura crítica do documento. In: **História & Documento e metodologia de pesquisa**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



## A INSTRUMENTALIZAÇÃO POLÍTICA DA RELIGIÃO E SEU USO NA EDUCAÇÃO NO GOVERNO BOLSONARO

CRISTIANE MARINHO – Cristiane Maria Marinho, Mestrado Acadêmico em Serviço Social MASS/UEC. Doutora em Educação (UFC), doutora em Filosofia (UFG), estágio pós-doutoral em Filosofia da Educação (UNICAMP), é Professora Emérita da Universidade Estadual do Ceará e Professora Permanente de Filosofia no PPGSS/UECE.

### INTRODUÇÃO

A instrumentalização política da religião e seu uso da educação não é nenhuma novidade. Já aconteceu, por exemplo, com o catolicismo, desde a fundação das suas igrejas e se perpetuou ao longo dos séculos, chegando inclusive, aos dias atuais. Em Roma, as escolas foram usadas para a evangelização, visando a imposição de normas morais e epistemológicas, mas sempre respondendo aos interesses políticos e econômicos.

Seria possível discorrer sobre exemplos de outras religiões e em outras culturas, mas isso não será necessário

agora, pois nosso propósito aqui, é falar, especificamente, da instrumentalização política da religião neopentecostal no Brasil da era Bolsonaro e o aparelhamento evangélico da educação.

Nos últimos quatro anos, do então, governo Bolsonaro, a espiritualidade que pode religar a pessoa a elementos transcendentais, fazer compreender melhor o sentido da existência, nos tonar criaturas melhores e mais potentes e em comunhão com

o Outro, foi, inversamente, transformada em exercício de poder econômico, barganha política, retrocesso cultural e ódio ao Outro. Todos e todas nós presenciemos, muito recentemente, o uso

**A instrumentalização política da religião e seu uso da educação não é nenhuma novidade.**

escandaloso da religião neopentecostal na educação brasileira, o que acarretou resultados assombrosos de retrocessos, diminuição ou cancelamento de direitos políticos conquistados, tentativa de imposição moral conservadora, corrupção, desvio de verba pública, que prejudicou a execução de vários programas do MEC, diluição da filosofia na BNCC, entre tanto outros desastres administrativos.

Contudo, a proximidade do pentecostalismo com Bolsonaro não se iniciou tão recentemente. Começamos por explicar, de forma breve, essa trajetória e, em seguida, falaremos como essa união repercutiu e se desdobrou na instrumentalização religiosa e seu uso na educação, bem como os resultados dessa tragédia na fragilizada democracia brasileira.

## DISCUSSÃO

Para melhor pensar sobre essas questões, é necessário remeter ao Brasil bolsonarista da Igreja Universal. Em 2016, Bolsonaro se filiou ao PSC, já loteado pelas Assembleias de Deus, e simulou sua conversão à religião evangélica, sendo batizado pelo Pastor Everaldo, que foi preso por desvio de verba em 2021. Em 2018, já filiado ao PSL, concorre à presidência da república e, já comprometido com os evangélicos, assume de vez o apoio da população evangélica reacionária e seu discurso moralista, bem como a defesa da “família tradicional”. A partir daí, vai tentando consolidar “a construção de uma aparência de fiel evangélico (orações em eventos públicos, citações

bíblicas), e o uso do atentado à faca como imagem de doação e martírio” (CUNHA, 2022). Magali Cunha (2022), na Carta Capital, relata que Jair Bolsonaro, já na sua campanha para presidente, defendia a necessidade de “mexer nos currículos escolares”, pois, segundo ele, “as crianças deveriam aprender matemática e português, e não sexo”. O candidato já proclamava que também baniria “os esquer-

dismos da cartilha”, demonstrando o quanto de posição ideológica marcaria seu governo e, com o explícito compromisso com as postu-

ras conservadoras da ala evangélica, tornou-se refém do apoio dos evangélicos, o que o obrigou a distribuir cargos como recompensa.

É dessa forma que, desde 2018, é enorme a quantidade de cargos públicos ocupados por evangélicos, como nunca antes visto no país. Dos três presidentes que a Capes teve no governo Bolsonaro, dois eram pentecostais, um batista e um presbiteriano. A coordenadora de materiais didáticos do MEC, nomeada em 2021 pelo ministro evangélico, Milton Ribeiro, professora Sandra Lima de Vasconcelos Ramos, é da Igreja Batista e ligada ao movimento Escola Sem Partido. Cunha (2022) informa que, em novembro de 2018, “ela assinou documento defendendo uma revisão da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, sob a “perspectiva cristã” e a introdução da teoria criacionista para o estudo da Biologia”.

A lista de nomeação é grande e prossegue: pastora batista Damares Alves, no Ministério de Direitos Humanos, Mulher e Família; o luterano Onyx Lorenzoni,

**Para melhor pensar sobre essas questões, é necessário remeter ao Brasil bolsonarista da Igreja Universal.**

Casa Civil, Cidadania e Trabalho e Previdência); o pentecostal da Igreja Maranata Marcelo Álvaro Antônio, Turismo; o pastor presbiteriano André Luiz Mendonça, Advocacia Geral da União/AGU, Justiça; o batista general Luiz Eduardo Ramos, Secretaria de Governo e Casa Civil; o batista Fábio Faria, Comunicações; o pentecostal Bruno Bianco Leal, da Igreja Sara Nossa Terra, AGU; o ministro “terrivelmente evangélico”, André Mendonça, para o STF. Contudo, será no Ministério da Educação que terá mais religiosos do segmento evangélico na ocupação de cargos-chave. Cunha (2022) pondera que, somado a tudo isso, ainda teve “o poder de articulação da Bancada Evangélica no Congresso e a visibilidade que os evangélicos alcançaram no Judiciário, alavancada pelo messianismo criado em torno da Lava Jato – alimentado pelas figuras do procurador batista Deltan Dallagnol e do juiz federal do Rio de Janeiro, o pentecostal Marcelo Bretas” (CUNHA, 2022).

Como dito acima, nessa perspectiva do Brasil bolsonarista da Igreja Universal, de todos os ministérios, o da Educação foi o que teve mais religiosos do segmento evangélico na ocupação de cargos-chave. Podemos chamá-lo de MEC da Bíblia e do Bolsonaro, ou se preferirmos, o MEC da Bíblia do Bolsonaro. Contudo, seria o caso de perguntarmos os motivos dessa invasão: Por esse ministério ter um dos maiores orçamentos? Por Bolsonaro ter de manter a aliança ideológica, firmada com os evangélicos, desde o início de sua campanha para a presidência em troca do apoio recebido? Pelo fato de a educação ser uma base fundamental para a formação de sujeitos e isso incluiria a preferência pela educação conservadora e por uma ciência terraplanista?

O *site* MetrÓpole afirma que o orçamento secreto abocanhou R\$ 3,656 bilhões da Educação, em 2020, reduzindo verba discricionária do MEC para executar programas e políticas públicas, tendo os técnicos alertado que, já em 2021, mais de 18 programas seriam prejudicados.

Para que se tenha uma ideia desse rombo feito por Bolsonaro no MEC, fazendo redistribuição de verba para alimentar o orçamento secreto e favorecer o Centrão, visando se livrar do *impeachment*, cito a lista dos dezoito programas do Ministério da Educação (MEC) que começaram a ser prejudicados ainda no ano de 2020, comprometendo “o alcance de metas relevantes para as políticas educacionais do governo”, conforme informa o site MetrÓpoles. São os seguintes programas: Política Nacional de Alfabetização; Programa Nacional da Educação; Educação Especial; Programa Nacional do Livro e do Material Didático; Exames e Avaliações Nacionais da Educação Básica e Superior (entre eles o Enem); Fundo de Financiamento Estudantil (Fies); Concessão de Bolsas de Estudos no Ensino Superior (Capes); Programa de Inovação Educação Conectada; Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral; Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular; Programa Brasil Alfabetizado; Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio; Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares; Programa de Educação Tutorial; Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior; Apoio à Manutenção da Educação Infantil; Programas de formação e concessão de Bolsas de Apoio a Educação Básica; Programa de Residência em

Saúde; Programas de Bolsa-Permanência, dentre outros.

Há que se recordar que a presença de evangélicos no governo brasileiro não é uma novidade, pois eles já estavam presentes na Ditadura Militar, no período de 1964-1985, dando suporte ao esse governo autoritário, conservador e antidemocrático, ao ocuparem cargos oficiais em todas as instâncias do governo: de prefeito biônico a torturador, como nos mostra a história. O pastor Milton Ribeiro é um representante emblemático desse des-caso do governo bolsonarista com a educação e sua instrumentalização política com fins ideológicos e econômicos, apropriação e desvio de verba pública. Desde o episódio da Aula Magna, proferida pelo então Ministro, no período letivo de 2021.1, em 26 abril, na UFPB, até o episódio das Bíblias impressas com fotos suas e de outros pastores da Assembleia da Deus, com objetivos escusos de facilitar o favorecimento de pequenas prefeituras aliadas a Jair Bolsonaro.

Na já citada aula Magna, o ministro falseia informações, a partir do senso comum, sobre a sexualidade e o ensino de gênero nas escolas, mas, na verdade, ensaia uma tentativa de exercício de controle do Estado sobre as mulheres e os corpos. Assim, apresentando um indicativo de boa intenção na formação infantil, deixa transparecer a força da violência de Estado presente na condução e determinação das políticas públicas. (MARINHO)

Em resposta aos descabros do ministro, houve aula pública realizada por um grupo de professores da UFPB, pesquisadores da área de gênero, desmentindo as falsas afirmações e distorções do ministro, o que demonstrou seu não conhecimento da pasta que ocupava. Os

professores e as professoras da UFPB apresentaram, nessa aula, resposta, por sua vez, uma discussão teórica acadêmica de alto nível, mostrando o que ministram em sala de aula, assuntos que tratam, dentre tantas questões fundamentais, os seguintes temas presentes no Plano Nacional de Educação e na Lei de Diretrizes e Base da educação e são políticas de Estado: a violência sexual contra a criança; gênero e sexualidade; Igualdade de gênero e empoderamento das meninas; questões conceituais sobre gênero; gênero na educação infantil e na educação superior; paridade de sexo e gênero presente da agenda 2030 da ONU mulheres; a importância dos estudos de gênero para a internacionalização de uma universidade; androcentrismo; violência doméstica, transfóbica, homofóbica, misógina; respeito às diferenças; escola sem homofobia; a importância do estudo de gênero em um currículo para a cidadania; gravidez não planejada; as dificuldades encontradas no ensino das políticas de gênero no ensino superior; o preconceito estrutural com as questões de gênero; os direitos das crianças, das mulheres e da população LGBTQI+.

A fala do ministro expressa um combo do fortalecimento da violência de Estado, que é composto, dentre outros, pelos seguintes elementos: o avanço da censura estrutural sobre as liberdades de pesquisa; o aparelhamento das instituições públicas em conformidade com preconceitos religiosos conservadores; a má confusão interessada e interesseira entre ensinar a colocar camisinha e estudo de gênero com a finalidade de desqualificar e deslegitimar esses estudos; a implantação perversa da destruição das diversidades e implantação de um dis-



curso único. A fala do ministro representa, também, a violência que reproduz a lógica do ódio.

O ministro realiza um discurso injurioso e deslegitimador dos estudos de gênero e dos professores que o ensinam e o pesquisam, na tentativa de desqualificar, como autoridade estatal, o dissenso e o pensamento crítico que agem como resistência à violência do autoritarismo e da monofonia. Como diz Butler, deturpam o vocabulário de determinado campo de saber para blindarem autoridades violentas contra a crítica e a oposição.

## CONCLUSÃO

Para concluir, trago à cena o pastor Ed René Kivitz, líder da Igreja Batista de Água Branca, em São Paulo, que tem uma compreensão diversa dos pastores envolvidos nos escândalos do MEC e do uso da religião para fins escusos e antidemocráticos. Crítico de primeira hora do bolsonarismo, reconhece que existe nesse governo “uma mente intelectualmente limítrofe, cientificamente ignorante, ideologicamente totalitária, religiosamente obscurantista e moralmente perversa”, que ataca o meio ambiente, a floresta, a cultura, a educação e o imaginário civilizatório do nosso país e as conquistas das sociedades das democracias liberais.

E fecho minha fala com uma citação do pastor Ed René Kivitz, que nos inspira um pouco de esperança e nos lembra que nem toda espiritualidade é corrupta, corruptível ou corrompida: “Desmond Tutu, que foi arcebispo da

Cidade do Cabo e prêmio Nobel da Paz, afirmou: ‘Não existe nada mais político do que dizer que política e religião não se misturam’. Não é possível separar religião e política. Todo ato humano é um

ato coletivo e todo ato coletivo é um ato político. Então, religião, por si, é uma experiência política. Por exemplo, a presença de

uma comunidade religiosa dentro duma cidade é um ato político, porque a comunidade cristã implica uma lógica de existência que confronta as lógicas da cidade. A questão sobre a qual devemos refletir é: quais são os valores religiosos que orientam a ação política? São os valores da exclusão ou são os valores da comunhão? São os valores que favorecem a vida humana e, especialmente, a vida dos seres humanos em condição de vulnerabilidade? Toda vez que eu fizer uma escolha, eu tenho que escolher a favor da vida e não a favor de algumas vidas. Prioritariamente, devo escolher a vida do órfão, do idoso e das pessoas que estão em condição de vulnerabilidade e de ameaça, a saber, o pobre, o preto, o gay e aquele que tem uma confissão de fé minoritária. Tudo isso é ato político...”

E termino reforçando e repetindo a pergunta do pastor: “A questão sobre a qual devemos refletir é: quais são os valores religiosos que orientam a ação política?”

## REFERÊNCIAS

AULA PÚBLICA: **DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE** - TV UFPB <https://>

**A questão sobre a qual devemos refletir é: quais são os valores religiosos que orientam a ação política?**

[www.youtube.com/watch?v=S7JzIZQ-dXcA&t=1137s](https://www.youtube.com/watch?v=S7JzIZQ-dXcA&t=1137s)

CUNHA, MAGALI. **Sobre a trama do poder de evangélicos no Ministério da Educação**. In: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/dialogos-da-fe/sobre-a-trama-do-poder-de-evangelicos-no-ministerio-da-educacao>

MARINHO, Cristiane. AULA MAGNA - 2021.1 - **AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO** - TV UFPB <https://www.youtube.com/watch?v=ZiismqWeKSM>

MARINHO, Cristiane. **A importância da força da não violência na Filosofia Política**: uma reflexão em Judith Butler <https://www.youtube.com/watch?v=w-I5jSZvwzO&t=773s>

LEITÃO, Matheus. **Igreja evangélica armada** - entrevista com o pastor Ed René Kivitz. In: <https://veja.abril.com.br/coluna/matheus-leitao/igreja-evangelica-armada-entrevista-com-o-pastor-ed-rene-kivitz/https>



## O VAGAR DA ESPIRITUALIDADE COMO UM DESVÃO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

DORGIVAL GONÇALVES FERNANDES - Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (1988), Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (1997), Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2003). Realizou Estágio de Pós-Doutorado em Educação na Universidade de São Paulo (2015). Atualmente é professor titular da Universidade Federal de Campina Grande-PB (UAE/CFP/CZ).

### INTRODUÇÃO

Começo este texto anunciando uma tese; a de que a espiritualidade tem sido presença rara na prática acadêmica de docentes e discentes na universidade, principalmente, devido a duas questões: a primeira questão refere-se à não indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a segunda questão refere-se à perspectiva impessoal no trato com o conhecimento científico e os seus desdobramentos na formação dos sujeitos, posto, na maioria das vezes, a lida com o conhecimento científico na universidade centrar-se na formação profissional, não ancorando-a na formação humana.

Para problematizar essas questões, aqui, destaco que a noção de espiritualidade que tomo como referência, se as-

sentada no pensamento do filósofo francês contemporâneo, Michel Foucault, apresentada inicialmente nos seus cursos ministrados no Collège de France, nos primeiros anos da década de 1980, entre os quais destacamos o curso intitulado “A Hermenêutica do Sujeito”, do ano de 1982, e depois nos volumes dois e três da sua História da sexualidade.

### FILOSOFIA E A NOÇÃO DE ESPIRITUALIDADE EM FOUCAULT

Vamos à discussão sobre a espiritualidade, partindo de três questões animadoras: 1) O que podemos entender por espiritualidade? 2) A espiritualidade é algo fixo ou se modifica na medida em que vamos nos modificando no mundo e com o mundo? 3) Como a espiritualida-

de se constitui e é constituída por nós/ em nós?

Em primeiro lugar, pode-se entender que a espiritualidade é uma prática, uma operação do espírito sobre o espírito ou do sujeito sobre o sujeito, seja individual ou coletiva, cujo sentido é melhorá-lo, aperfeiçoá-lo, elevá-lo. Assim, é possível entender que a espiritualidade se constitui a par-

tir de uma crítica do sujeito, neste caso, crítica de si para si, crítica sobre si a partir do outro, crítica sobre o outro e sobre o mundo, convertendo-se numa experiência de transformação do sujeito.

Deste modo, tal transformação pode ser operada, tendo por base a reflexão sobre si, no sentido de produzir o conhecimento de si, como é o caso do ato de filosofar; pode ser operada pela ação reflexiva do próprio sujeito com a intermediação de outro sujeito, como no caso da psicologia, e/ou por um conjunto de reflexões, *a priori*, estabelecido a partir de um processo de conversão, como é o caso da religião, a exemplo, do cristianismo e do caminho proposto por Jesus Cristo: “Conhecereis a verdade e a verdade o libertará” (JOÃO, 8:32). São processos que podem propiciar o autoconhecimento do sujeito e vir a desdobrar-se no cuidado de si e no governo de si.

Enquanto prática, a espiritualidade se assenta em ideias que, evidente, são construções humanas, logo, a espiritualidade se constitui a partir de territorialidade e historicidade, sendo multidimensional. Ela é produzida em diversos campos, tais como o campo da religião,

da psicologia e da filosofia e, em cada um desses campos, existem diversas noções. Por exemplo, no campo da religião, temos a espiritualidade cristã, islâmica, budista etc. Na religião cristã, temos a

espiritualidade católica e a espiritualidade protestante; no catolicismo, temos a espiritualidade apostólica romana e a ortodoxa; no protestantismo, conforme as diferentes

igrejas, há diferentes espiritualidades. Nas religiões de matriz africana e afro-brasileira, tais como a umbanda, o candomblé e a quimbanda, cada uma delas desenvolve um modo de espiritualidade diferente.

No campo da filosofia, há também diferentes noções de espiritualidade que se aproximam, se distanciam ou se contrapõem, a exemplo de Platão e Aristóteles, na Antiguidade Clássica; Agostinho e Tomás de Aquino na Idade Média, Descartes, Espinosa, Marx e Nietzsche, na modernidade; Michel Foucault, na contemporaneidade. Neste caso, podemos falar também em espiritualidade acadêmica, política, laica, atea...

A noção de espiritualidade, vinculada à filosofia, em Foucault, aparece inicialmente, nas aulas do curso A Hermenêutica do sujeito, dedicadas à compreensão sobre o “conhece-te a ti mesmo” e o cuidado de si. O filósofo salienta:

Chamemos “filosofia” a forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites de acesso do sujeito à verdade. Pois bem, se a isso

**Na maioria das vezes, a lida com o conhecimento científico na universidade centrar-se na formação profissional, não ancorando-a na formação humana.**

chamarmos “filosofia”, creio que poderíamos chamar de “espiritualidade” o conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as ascetes, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc., que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade (FOUCAULT, 2010, p. 15)

Como assevera Muchail (2021), no conjunto da obra de Foucault, a espiritualidade aparece de modo disperso e, não muito frequente, às vezes, de modo indireto, atrelada a noções mais desenvolvidas pelo filósofo, tais como filosofia, sujeito, poder, cuidado de si, subjetivação, ética e governamentalidade. Neste sentido, sobre a filosofia, vale a pena destacar aqui o que diz Foucault (1984, p. 15):

Mas o que é filosofar hoje em dia - quero dizer, a atividade filosófica - se não 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? Existe sempre algo de irrisório no discurso filosófico quando ele quer, do exterior, fazer a lei para os outros, dizer-lhes onde está a sua verdade e de que maneira a encontrar, ou quando pretende demonstrar-se por positividade ingênua; mas é seu direito explorar o que pode ser mudado no seu próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é estranho.

Sobre essa consideração acerca da filosofia e da verdade e em relação à espiritualidade, quando se refere ao cuidado

de si, Foucault aponta a separação realizada pelo que ele chama de “momento cartesiano” (2010). Segundo esse pensador, o momento cartesiano aparece na história ocidental a partir do surgimento da teologia e da ciência moderna, quando o conhecimento deixa de ser validado pelo sujeito para ser validado pelo próprio conhecimento em si mesmo e, assim, o reconhecimento da sua assertividade e a sua validade social passam a ser atribuídas ao método de conhecer. Assim, o método científico, organizado sob as noções de objetividade, mensuração, evidência e comprovação, cuja objetivação se dá com o ápice do “*cogito, ergo sum*” de René Descartes, mas que não começa e nem se encerra com esse cientista.

Quanto à relação entre espiritualidade e religiosidade, temos em Foucault que a espiritualidade “é algo que se pode na religião, mas também fora dela [...e] não está necessariamente relacionada à religião”, e de modo mais efetivo, afirma:

como a prática do homem de se insurgir em relação à própria posição de sujeito que lhe foi fixada por um poder político, um poder religioso, um dogma, uma crença, uma estrutura social que se traduziria na vontade de “tornar-se outro do que se é” (FOUCAULT, 2018, p. 20 apud MUCHAIL, 2021, p. 278).

Neste caso, é possível compreender que para Foucault, a espiritualidade é uma prática de liberdade, haja vista que, sendo uma ação de transformação e de elevação, o sujeito só poderá desenvol-

**A espiritualidade é uma prática, uma operação do espírito sobre o espírito ou do sujeito sobre o sujeito, seja individual ou coletiva, cujo sentido é melhorá-lo, aperfeiçoá-lo, elevá-lo.**

vê-la, gozando de alguma liberdade para agir sobre si, conhecendo-se e cuidando de si.

## A ESPIRITUALIDADE E O SEU VAGAR NA VIDA UNIVERSITÁRIA

Tomando por base a noção de espiritualidade, conforme Foucault, como podemos pensar o seu lugar e a sua vivência no âmbito universitário brasileiro contemporâneo? Creio que, neste sentido, seja profícuo pensar tal questão, problematizando os seguintes pontos:

- ao consideramos o que Foucault afirma acerca do “momento cartesiano” e da espiritualidade, nos é possível perceber o quanto, ainda, a universidade se move na perspectiva cartesiana, haja vista que o modo como na academia se lida, na maioria das vezes, com o conhecimento científico e com a produção desse conhecimento, centralizando-o e validando-o, ou não, de acordo com as regras estabelecidas pelo método científico, ignorando o “ser mesmo” dos seus sujeitos, seja os que produzem conhecimento, os que ensinam e os que aprendem;
- a maneira como se produz formação docente e discente na universidade, na maioria das vezes, pautadas na autoridade do conhecimento científico e nos conhecimentos reificados sobre objetos cognoscíveis pertinentes a uma área ou campo de formação, negligenciando-se as condições subjetivas e o contexto sociocultural e político de exis-

tência dos sujeitos em formação, como também dos sujeitos formadores.

Tal fato nos conduz a pensar sobre a pouca consideração, na universidade brasileira, dos sentidos da educação propostos pelo educador Paulo Freire, um filósofo da educação que sempre esteve atento e implicado com a questão da espiritualidade no pensar/fazer educativo. Podemos constatar as implicações de Paulo Freire com a espiritualidade e os seus pontos de contato com a noção foucaultiana, quando este, na sua obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987), assevera sobre a educação como prática da liberdade, enquanto ação transformadora dos sujeitos e do seu contexto social,

econômico, político e cultural. Do mesmo modo, a questão da espiritualidade em Freire pode ser destacada quando o pensador pernambucano assinala

**Assim, a mim, parece um tanto evidente a constatação de que na labuta acadêmica, a espiritualidade é quase uma ausência.**

que na prática educativa “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12). Assim, a mim, parece um tanto evidente a constatação de que na labuta acadêmica, a espiritualidade é quase uma ausência.

Essa constatação fica mais evidente no tempo presente, quando a vida de trabalho docente e discente na universidade tem sido quase totalmente regida pela racionalidade neoliberal (FOUCAULT, 2008) que, como política de governo das condutas, suprime a ideia de liberdade do sujeito no seu processo de auto constituição, processo basilar na relação do sujeito com a espiritualidade. Na contem-

poraneidade, a racionalidade neoliberal também tem funcionado como entrave à espiritualidade na universidade, quando efetiva processos de subjetivação nos sujeitos acadêmicos, levando-os a centrar a sua vida profissional e pessoal, conforme os ditames do produtivismo acadêmico. Assim, nos subjetivamos numa espécie de auto escravidão e auto servilismo demandado e imposto por esse produtivismo, o que tem provocado adoecimentos em muitos de nós, posto que o trabalho acadêmico passa a ser pautado na competitividade, no lucro acadêmico, social e econômico, tendo, na maioria das vezes, certa vaidade e cansaço como substância nutritiva de uma suposta felicidade!

## CONCLUSÃO

A guisa de conclusão deste texto, parto de fragmentos de duas obras literárias, que creio, potencializam o nosso pensar sobre o que é ou o que pode ser a espiritualidade no tocante à vivência universitária de estudantes e professores: o livro *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll, e o poema *Envelhecer*, de Mário Quintana.

Na obra de Lewis Carroll (2010, p.48), encontra-se o seguinte diálogo entre Alice e o Gato de Cheshire:

[Alice] teve um ligeiro sobressalto ao ver o Gato de Cheshire sentado no galho de uma árvore a alguns metros de distância. Ao ver Alice, o Gato só sorriu. Parecia amigável, ela pensou; ainda assim, tinha garras muito longas e um número enorme de dentes, de modo que achou que devia tratá-lo com respeito.

“Bichano de Cheshire”, começou, muito tímida, pois não estava nada certa de que esse nome iria agradá-lo; mas ele só abriu um pouco mais o sorriso. “Bom,

até agora ele está satisfeito”, pensou e continuou: “Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?”

“Depende bastante de para onde quer ir”, respondeu o Gato. “Não me importa muito para onde”, disse Alice.

“Então não importa que caminho tome”, disse o Gato.

“Contanto que eu chegue a algum lugar”, Alice acrescentou à guisa de explicação.

“Oh, isso você certamente vai conseguir”, afirmou o Gato, “desde que ande o bastante.”

Certa vez, falando em aula de filosofia da educação, sobre o espírito filosófico, o espírito acadêmico, necessário a nós que vivenciamos a universidade, uma aluna me interpelou, alegando que tinha medo de espírito, de alma, meio que pedindo para eu mudar de assunto. O que tal interpelação nos sugere pensar? Mais do que interpelação, esse fato demonstra o quanto a espiritualidade encontra-se ausente na vida universitária e tal ausência fomenta certa ignorância nos sujeitos sobre o si mesmo e obstaculiza a escolha e definição de caminhos conscientes que possam potencializar iluminação e felicidade.

Todavia, podemos pensar, também, que a espiritualidade não esteja totalmente ausente na vida universitária. Noutra vez, também em aula de filosofia da educação, uma aluna me falou maravilhada e assustada sobre se ver em processo de transformação, de desconstrução, com o que estava a aprender na universidade, alegando que a compreensão, apropriação e produção de saberes na universidade estava a transformar o seu olhar sobre si mesma, sobre a educação e sobre o mundo. No poema de Mario Quintana, *ENVELHECER*, o poeta diz:

Antes, todos os caminhos iam. Agora todos os caminhos vêm.  
A casa é acolhedora, os livros poucos.  
E eu mesmo preparo o chá para os fantasmas.

No sentido que organiza o poema de Quintana, olhando para mim, tão próximo da aposentadoria, olhando para muitos dos colegas professores que se aposentaram, bem como para ex-alunos que mergulharam na vida acadêmica, me ponho a indagar: Que caminho seguir na labuta acadêmica? O caminho dado nos serve? Por quanto tempo nos acomodaremos neste caminho dado? Será preciso esperarmos pela velhice, para já cansados, oferecer chá aos fantasmas e tentar nos transformarmos no que já não é tão possível se transformar?

## REFERÊNCIAS

- CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Jorge Zahar: Rio de Janeiro, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Curso dado no Collège de France (1981- 1982). 3ª ed. Tradução de Márcio A. da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. Curso ministrado no Collège de France (1978/1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II**: O uso dos prazeres. Tradução de Maria T. da C. Albuquerque. 13ª ed., 2ª impressão. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. São Paulo: Paz e terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MUCHAILUL, Salma Tannus. A noção de espiritualidade em Michel Foucault. In: Resende, Haroldo de (org.) **MICHEL FOUCAULT**: Da produção de verdades ao governo da vida. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2021. p. 276-284.
- QUINTANA, Mário. Envelhecer. In. **Mário Quintana**: Antologia Poética. AYALA, Waldir (org.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.





## JUVENTUDES, EDUCAÇÃO E A RESISTÊNCIA PELA DEMOCRACIA

CLÉDIA INÊS MATOS VERAS - Doutora em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará, na linha de Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola. Mestre em Educação Popular Universidade Federal da Paraíba. Pedagoga pela Universidade Federal da Paraíba e Graduada em Economia Doméstica pela Universidade Federal do Ceará. Professora substituta da Universidade Federal da Paraíba-UFPB.

### INTRODUÇÃO

Boa tarde a todas as pessoas que estão aqui nos assistindo. Não foi possível ainda esse momento presencial e a gente fica meio perdida, porque não sabe quem está aqui do outro lado, mas vamos aprendendo que faz parte das nossas experiências educativas. Eu desejo aqui fazer um diálogo com as pedagogias que vão se encontrando e se entrelaçando e se complementando na nossa formação e também ampliando nossas práticas, que aprendemos com o corpo todo. O que falta hoje na escola e na universidade, é justamente a gente inserir as sensações.

E aí, eu venho falar um pouco da minha experiência de pesquisa e como pesquisadora, extrair as aprendizagens

a partir de dados, entrevistas, aulas, leituras junto a Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado, na comunidade quilombola de Paratibe, em João Pessoa - PB. E eu acredito que aprendi muito mais nesse percurso quando entendi ali um espaço de luta. A educação do campo, educação quilombola, educação circense, educação indígena, trazer essas temáticas para gente, é muito urgente, diante de toda a exclusão histórica que a gente vivencia. Então, para falar um pouco da minha pesquisa, enquanto as professoras pesquisadoras aqui presentes trazem as falas, eu vou abordar dos silêncios que eu encontrei e como esses silêncios também anunciam, revelam, comunicam. O que os silêncios comunicam?

## DISCUSSÃO

Para me aproximar dessa temática, é excelente trazer estes versos de Conceição Evaristo:

A voz de minha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.

(do poema, *Vozes-Mulheres*, EVARISTO, 2017, p. 25)

Foi muito inquietante para mim, a gente chegar numa escola com projeto de escola quilombola, e os/as estudantes não compreendiam o que é quilombola. Na comunidade, essa identidade também era incompreendida por muitas pessoas, que não queriam falar das suas histórias passadas. Havia muitas vozes sufocadas. Mas o crescimento imobiliário avançava e a comunidade começou a perceber que estava perdendo territórios. Era preciso se organizar e a Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas da Paraíba veio contribuir para orientar as pessoas para a luta.

A primeira luta era se oficializar como comunidade negra quilombola, mas era preciso que eles compreendessem as suas demandas, recuperassem sua história. Essa missão também precisava passar pela escola que já funcionava ali há décadas.

Fundada há cinquenta anos por Dona Antônia do Socorro, a escola nasceu numa pequena casa em um terreno

doado por ela para alfabetizar as crianças, inclusive à sombra de cajueiros no quintal.

Aqui não dá pra não lembrar de Paulo Freire (1992, p.8) nas sombras das mangueiras do quintal da sua casa, aprendeu a escrever as primeiras palavras:

A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro- negro; gravetos, o meu giz.

Muitas crianças foram aprendendo a ler o mundo com seus familiares, mas

escrever era algo que poucos tinham. Dona Antônia tinha o prazer de ensinar as crianças, e toda essa necessidade de acolher, foi crescendo, diante de uma triste realidade:

quando cresciam um pouco, as crianças iam estudar em escolas em bairros vizinhos e voltavam afetadas, incomodadas, porque não eram aceitas em outros bairros. Vendo isso, a professora Antônia e seus parentes agiram politicamente para que a escola fosse municipalizada, passando agora a acolher tanto crianças da comunidade como de outros bairros da periferia da cidade.

Quando a gente pensa essa mesa, num fórum internacional de Pedagogia, a gente está falando para pedagogos e pedagogas, para outras tantas pessoas que tem interesse e afinidade pela temática e se sentiram convidadas a escutar a

**Foi muito inquietante para mim, a gente chegar numa escola com projeto de escola quilombola, e os/as estudantes não compreendiam o que é quilombola.**

gente, mas também trazer experiências em torno de conversas que dialogam e fluem em torno da temática, das lutas que acontecem tanto nos espaços educativos como espaços não escolares. A gente também sente a necessidade de ampliar essa voz que foi silenciada, que ficou presa na garganta, que foi invisibilizada, quando a gente fala para as escolas quilombolas e para os estudantes que estão na universidade para romper esse ciclo.

Colocando em pauta a exigência da Lei 10639/03, de educação étnico-racial e o ensino de história afro-brasileira, que já tem 20 anos, percebe-se que apesar da sua importância, ainda há pouco reflexo em muitas escolas e universidades. A cultura do silenciamento predomina. O que me reportou a um vídeo que escutei recentemente de Rubem Alves: ele diz que, quando a escola exige que a criança silencie, pode observar que tem alguma coisa errada, porque a escola não deve ser esse espaço opressor, deve ser o espaço do diálogo, da interação, da brincadeira, da ludicidade. E quando, na fala anterior, escuto a professora Inambê Sales falar de corporeidade, vejo como precisamos trazer essa categoria para a escola e perceber que relações temos com o corpo.

Foi aí sim, que a pesquisa ganhou rumo, pois começamos a ver as pessoas e através do corpo, das expressões do que o corpo tinha a revelar. E toda sua cultura estava ali, mesclada, imersa, estava viva na própria corporeidade. Vista não apenas em momentos de conteúdo de aula, mas quando a escola tem um

compromisso com a comunidade, com outros saberes de experiência, com essa valorização, acho que foi dando possibilidade para que eles mesmos pudessem se sentir mais à vontade e também se revelando. Lembrando o que Paulo Freire fala sobre o silêncio, ele diz que

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure *entrar* no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não com fazer *palavras comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação". (FREIRE, 1996, p. 117, grifos do autor).

Então, Paulo Freire vem trazer para a gente a necessidade de refletir o que o silêncio comunica. Existe espaço para dialogar e, ao mesmo tempo, como a gente ressignifica esse diálogo? Essa comunicação? Essa escuta? Escutar a indagação e o que esse silêncio tem a nos dizer. E a gente vai mergulhando em epistemologias que nos permitam compreender essas categorias.

Em Paulo Freire, temos a Pedagogia do Oprimido, enquanto a professora Nilma Lino Gomes vem nos falar da pedagogia da diversidade, Boaventura de Sousa Santos aborda a pedagogia das ausências. A gente percebe aí que, para compreender os comunicados, precisamos de outros paradigmas, principalmente, para

**A primeira luta era se oficializar como comunidade negra quilombola, mas era preciso que eles compreendessem as suas demandas, recuperassem sua história e a escola seria a partida.**

entender que toda essa pedagogia tradicional não cabe mais na escola, ela não responde, ela não abrange o multiculturalismo. E para a gente compreender tudo isso, para a gente enxergar esses/essas jovens, entender a sociedade ainda como preconceituosa e racista, a gente precisa fazer também o nosso processo de trocar as lentes da nossa formação. A gente precisa des-colonializar. A gente precisa entrar nessas pesquisas e práticas com outras abordagens contra hegemônicas, que

**A gente precisa des-colonializar. A gente precisa entrar nessas pesquisas e práticas com outras abordagens contra hegemônicas, que precisam se fazer presente no campo educacional.**

precisam se fazer presente no campo educacional. Que ela busca a expansão da emancipação, onde a gente convida os estudantes a fazerem parte do seu projeto de vida, de uma comunidade que entenda a importância do seu território, entenda a importância de estar atuante, não só estar na escola, para aprender a ler e escrever, mas se entender parte de um processo de decisões políticas dentro de seu bairro, de luta pela sua existência. Porque existe um conselho, lideranças, representantes da comunidade carecendo da participação da juventude.

E isso já é um exercício que a juventude vem buscando, não tão forte ainda nessa comunidade em que eu estive presente. Mas, assim como a professora Kamila Costa demonstra que existe esperanças a partir das experiências com a juventude do MST e da educação do campo, também entre quilombolas da cidade e do campo, surgem novos caminhos a cada nova vivência. Que é preciso mesmo a gente estar aqui, partilhando nossas vivências, anunciando caminhos já

percorridos, ressaltar que existem outras epistemologias que a gente precisa agregar, trazer e colocar em prática na nossa sala de aula. A gente está em espaços diferentes de formação, mas a gente tem o mesmo objetivo, o mesmo compromisso social, de trazer essas pessoas, esses estudantes compreenderem que sua voz

precisa gritar, se indignar e, ao mesmo tempo, entender como que vai ocupar esses espaços. Esses espaços que estão invisibilizados.

Uma das coisas importantes

também que eles disseram que sentiam necessidade na escola foi quando eu perguntei se eles achavam que a escola quilombola atendia seus anseios, suas perspectivas de vida. Percebi como preocupante a autonegação, como se os estudantes nunca tivessem pensado nesse assunto ou se poderiam pensar em futuro. O sentimento de incapacidade para cursar uma escola técnica ou curso superior, acima de tudo um reflexo de um projeto racista que envolve um epistemi-cídio. Em outras palavras: para a estrutura racista, não basta que essa juventude não adquira um conjunto de saberes. É preciso que essas pessoas não acreditem que podem saber e que seus saberes aprendidos em comunidade e com a natureza não tenha valor para eles mesmos. A pergunta também revelou que na escola existia uma inquietação, como se os estudantes da comunidade quilombola tivesse mais dificuldade de aprendizagem, eles tinham mais dificuldade de comunicação. E a gente foi percebendo que não é que o/a estudante negro tives-

se um QI inferior aos outros, mas toda questão da baixa autoestima afetava sua condição para estar ali, de se sentir capaz. Como se eles/elas não se sentissem capazes de ocupar os espaços sociais refletindo a exclusão histórica.

Então, essa condição deve ser questionada e trabalhada na escola, porque os relatos não correspondiam as observações quanto a apresentação estética. A questão, por exemplo, de as meninas dizerem que gostavam do seu cabelo crespo, mas mantinham sempre amarrado, então, afirmavam uma coisa e faziam outra.

Com relação aos eventos quilombolas, diziam o quanto gostavam das danças do coco de roda e da ciranda. As danças afrodescendentes compõem uma prática cultural que a geração atual pouco vivencia, pois era uma prática vivenciada na comunidade na geração dos seus avós. A própria geração dos seus pais não propagou tanto essa prática cultural, mesmo como festividade. Mas quando a escola, em virtudes da semana da consciência negra, organiza junto à comunidade esses eventos, revela-se o quanto eles se sentem vivos culturalmente e espontâneos pela imersão identitária.

Aspecto que precisa ser inserido no currículo para valorizar a corporeidade, ao ponto de os estudantes reivindicarem mais aulas de educação física, de capoeira, aulas de maracatu. Embora eles não gostem de se afirmar quilombolas pelo termo estar carregado de muita negação, muitas dores, eles querem que a escola reconheça sua identidade, seu pertencimento. Essa é uma das reivindicações: que a escola pudesse desenvolver e se reencontrar com o PPP, inclusive, não foi mais atualizado. Porque muda-se gestão, muda-se prefeitura e a

direção deixa de ter autonomia de fazer eleição. Hoje não tem mais, hoje é uma indicação, então, tudo isso tendenciona para uma interferência de invisibilidade. A escola ainda conseguiu manter as formações de educação quilombola, porém, com a pandemia a muita coisa mudou.

Como nossas pesquisas podem contribuir para nossas práticas na sala de aula, acompanhar a atuação e garantia das políticas públicas da educação do campo, espaços educativos que reconheçam o circo não de maneira restrita, entender que, efetivar educação étnico-racial, tem uma relevância social e uma reparação histórica. Que é preciso mesmo a gente estar aqui, partilhando essas outras vivências, tanto para a gente dizer existem outros caminhos, e também resignificar a prática em nossa sala de aula para a gente não naturalizar as violências simbólicas.

Para a gente perceber o quanto a pandemia influenciou como devemos nos relacionar na escola e nos espaços educativos, a gente precisa ativar a escuta, percebendo com o outro está; a gente precisa ampliar uma rede pela superação do racismo que reflete na sociedade. Quando nos distanciamos dos valores civilizatórios, perdemos o vínculo com nossa cultura, nossa essência e nossa ancestralidade. (MUNANGA,2005).

## CONCLUSÃO

A ausência de interação comunidade-escola proporcionou o aumento da violência, pois está faltando a sensibilidade, arte, a conexão com o pertencimento e a identidade. A escola tem um grande papel na formação da juven-

tude, de planejar, agregar, estar junto, de ser maior que os preconceitos e ser também um suporte psicológico, porque isso também tem causado muito adoecimento, causado muita ansiedade e depressão. Se a gente que trabalha com essa percepção compreender certos gatilhos da leitura corporal, vai ver que muita gente não está bem e que é preciso chegar junto, sendo suporte, acolhendo ideias, valorizando o que pensam e desejam. Por exemplo, começar uma aula com uma conversa ou uma música que abra diálogos com a temática da aula já faria diferença. É muito importante que a gente possa contribuir para uma outra educação, para que os estudantes se percebam enquanto sujeitos e possam transcender toda a colonização do ser.

## REFERÊNCIAS

EVARISTO, Conceição. **Poemas da Recordação e outros Movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1992.

GOMES, Nilma Lino. Relações ético-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteira**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma. **Juventude, práticas culturais e negritude: o desafio de viver múltiplas identidades**. Belo Horizonte: ANPED, 2004. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/t218.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Leonardo Santana da; RONCO, Adriana Patrícia. **Relações étnico-raciais e cidadania: história e cultura afro-brasileira como fatores fundamentais para construção do cidadão afrodescendente a partir do pós-abolição**. Rio de Janeiro: Augustos, 2012.

VERAS, Clédia I. M. **Jovens de uma escola em território quilombola de Paratibe - PB: convivência, pertencimento e negação**. 2019. 182f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.



## PERCURSOS: SOCIEDADE, ECONOMIA, EDUCAÇÃO - PARA ONDE VAMOS?

PAULO LUCAS DA SILVA - Graduação em Licenciatura Plena em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição - FAFIMC (1989, Viamão, RS); Especialização em Docência do Ensino Superior - UFPA (1998, Altamira, PA); Mestrado em Educação: Políticas Públicas - UFPA (2001, Belém, PA) e Doutorado em Educação Conhecimento e Inclusão Social FAE/UFMG (2006, Belo Horizonte, MG). Professor associado IV da Universidade Federal do Pará-UFPA.

### RESUMO

Em um mundo onde a competição brutal e desumana é valorizada positivamente em diferentes âmbitos (social, econômico, educativo etc.), nesta mesa procuraremos refletir sobre o conceito e práticas de cooperação-solidariedade na perspectiva da filosofia, do ambiente e da educação/formação. A urgência desta reflexão e análise é premente numa realidade quase pós pandêmica e com a guerra, sempre existente, mas agora presente em lugares mais próximos e, desta vez, com consequências ao nível da economia, do ambiente e pré-anunciando uma nova ordem mundial. As respostas individuais dificilmente poderão atender, ou mesmo compreender, a complexidade das necessidades que se apresentam ao mundo de nossos dias. Os mecanismos de “participação” das democracias formais já se evidenciaram ineficazes e insuficientes nos dias de hoje. Por isso, é importante a organização, o grupo, a revalorização do social como estratégia de sobrevivência

humana e planetária. Hoje, há que se reconhecer a humanidade, a individual e coletiva, em uma sinergia cooperativa, dinâmica e partilhada.

O que eu vou apresentar, conforme o resumo da nossa Mesa, basicamente, é uma espécie de *re-memorando*, contando a história, para abrir então, o debate mais direcionado para a questão da educação, da cooperação e a crise socioambiental que vivemos. E é uma crise socioambiental mais do que de meio ambiente, é uma crise socioambiental, inclusive, nos ambientes humanos e parece que não tem como escapar: se a natureza é massacrada, nós, seres humanos, somos também afetados.

Por isso, não se pode mais falar de meio ambiente sem falar de pessoas; não

se pode falar mais de animais, sem falar de pessoas; não se pode falar mais de pessoas e saúde mental, sem falar de saúde dos animais e saúde das florestas, da Terra, das águas. A minha fala começa com essa referência a Aristóteles, destacando que o homem é um “animal político”; eu uso a expressão “homem” reconhecendo todo o movimento feminista e LGBTQIAPN+ que acompanhamos, hoje, mas a expressão grega é essa: “O homem é um ser, um animal social”. Somente deuses e animais podem viver fora de sociedades, então, se alguém vir uma pessoa que não vive em sociedade que não é sociável, não é uma pessoa: para Aristóteles, ela é um animal, ou um Deus.

Essa socialidade nos faz viver de forma gregária. Nós nos juntamos para viver com as outras pessoas. Criamos um grupo ou grupos de convivência, grupos que tem as suas diferenças, tem algumas semelhanças, particularidades entre os grupos, mas diferenças internas e com relação aos outros grupos. Não se pode imaginar uma sociedade uniforme, uma sociedade padronizada. Todos somos diferentes.

Aqui, há uma observação a fazer, da diferença entre comunidade e sociedade. As comunidades têm vínculos pessoais humanos, laços de sangue e amizade, territorialidades e religiosidade que se unem e trabalham. Fazem as coisas por uma vontade natural, de acordo tácito; há uma espécie de pacto de sangue na vida da comunidade. Na vida social, usando a expressão do Rousseau (1973), há o contrato social, e o

contrato, a gente não cumpre por amor, por paixão, por desejo: a gente cumpre por uma obrigação. Às vezes, a gente cumpre, com toda a dedicação, com toda a humanidade, mas a miúde, são atitudes que, inclusive, vão contra os nossos próprios desejos pessoais e individuais. Talvez, precisamente, por sermos diferentes e com pensamentos e desejos tão diferentes, se tenha criado as leis, para dar um padrão de vida, ao grupo social. Há quem afirme que as leis foram

feitas para serem descumpridas. Os italianos repetem, há séculos: “*Fatta la legge, trovato l’inganno*” (feita a lei, encontra-se a falha,

a forma de burlar-lhe). Mas não é disso que aqui tratamos. Nós fugimos da lei para cometer o crime, e este é o problema que nós temos hoje com a sociedade, com os grupos preconceituosos genocidas entre outros.

Marx caracterizou a mudança da história da humanidade a partir do modo de produção, de cada sociedade, de cada tempo e, esse modo de produção é como a sociedade se produz, distribui e consome os seus bens e serviços. A forma como a sociedade se produz, sustenta e se reproduz, identificado por Marx, como modo de produção, nós podemos chamar de modo de produção social. Recém-saídos da pré-história, encontramos o chamado “modo de produção primitivo”, que também é reconhecido em alguns livros como “comunismo primitivo”. (uma época em que as pessoas trabalhavam de forma comunitária, solidária; sem haver necessidade de imposição de regras ou de obrigações e escravidões). Todo mun-

**Não se pode imaginar uma sociedade uniforme, uma sociedade padronizada. Todos somos diferentes.**



do trabalhava por todo mundo, para a satisfação das necessidades coletivas e a vida humana, de forma livre.

Este modo de produção foi superado pelo “modo de produção escravista”, quando se descobriu a questão da posse da terra, da produção excedente de bens e a possibilidade de dominar as pessoas, para colocá-las a seu serviço. O chamado “modo de produção asiático”, de abrangência geográfica mais do que asiática, são aqueles modos em que se reconhece uma autoridade, inclusive, com um poder divino (o faraó, um shake, um rei) com o poder e a destinação divinas. Esse “modo asiático” mantém o escravismo, mantém a dominação e a separação, das pessoas, em classes.

A Idade Média traz feudalismo, que é “modo de produção feudal”, em que existe o domínio da Igreja Católica e da nobreza, inclusive, para que, a igreja assegure o reinado, de cada rei, de cada dono de feudo e da nobreza. Havia o clero, a plebe, os escravos; uma categoria, muito interessante, de quem poderíamos tratar em um momento e tempo mais adequado, que eram os chamados “cavaleiros errantes”.

O feudalismo, os cavaleiros errantes, as Cruzadas e a reforma protestante deram margem ao novo modo de produção, o capitalismo que vivemos hoje e, no interior do qual, fomos civilizados. Marx previu que, depois do capitalismo, nós chegaremos ao modo de produção socialista, e depois do socialismo, ao modo de produção comunista, inclusive é interessante texto “socialismo ou barbarismo”.

Atualmente, parece que caminhamos do capitalismo, muito mais para barbárie do que para o socialismo. A academia burguesa ocidental separa a história de forma bem diferente de Marx: a pré-história, idade antiga, idade média, idade moderna e idade contemporânea (nesta linha oficial, burguesa, já se tentou “emplacar” a pós-modernidade e, ultimamente, pós-verdade).

O sistema capitalista, desde a sua origem, no final da idade média, do feudalismo, até hoje, pode ser lido como três etapas, três modelos, três formas: o capitalismo comercial-mercantil, o capitalismo comercial e o capitalismo industrial. O capitalismo industrial já se associa com a primeira revolução industrial: empresa, indústria, emprego; a divisão entre proletário e burguesia. O que se pode

chamar a atenção é para o fato de que, apesar de serem três modelos de capitalismo, nenhuma dessas formas desapareceu, elas continuam todas existindo e estão presentes

entre nós. Fazem a história hoje.

No capitalismo, tudo se converte em mercadoria, e o capital é o critério de verdade, legitimador de tudo. Desde a década de 1990, as pessoas gostam de falar que “tal coisa é o modelo neoliberalismo”, que temos que combater a neoliberalismo. A reflexão precisaria ser diferente: tudo é capitalismo! Não importa a roupagem, se é comercial, industrial, financeiro. Então, hoje, não somos anticapitalistas porque lutamos contra o neoliberalismo, somos anticapitalistas porque somos contra o capitalismo em toda e quaisquer de suas

**A forma como a sociedade se produz, sustenta e se reproduz, identificado por Marx, como modo de produção, nós podemos chamar de modo de produção social.**

formas. É porque lutamos pela derrota do capitalismo que somos anticapitalistas. Quem defende um partido, uma política, um procedimento capitalista, é capitalista. Não há, no Brasil, partidos de expressão (sequer nanica!) que não seja capitalista. Quem vota no PSDB é tão capitalista quanto quem vota no PT: só muda o verniz.

A primeira revolução industrial, ocorrida em 1760, aproximadamente, até 1940, foi basicamente a criação da máquina a vapor e, a expressão maior era a produção de roupas e tecidos de lã, muito centrada na Inglaterra. Neste período, nasce toda a produção industrial conhecida até os nossos dias (vejam aqui, bem na no final da página, coloquei a burguesia, os meios de produção e está oposta ao proletariado, que tem a sua força de trabalho; a burguesia explorando a força de trabalho nos seus meios de produção gera um lucro, gera a mais-valia).

Essa primeira revolução industrial então, basicamente, foi a saída da manufatura para a industrialização: primeiros momentos da máquina *versus* ser humano.

A segunda revolução industrial (1850-1945), já envolveu elementos mais elevados de produção elétrica, propriamente, energia elétrica, indústrias químicas, a descoberta do petróleo, do aço e outros metais. Passa-se pelas duas guerras mundiais. A indústria de automóveis dispara com os mecanismos do fordismo: 1913, o taylorismo; em 1911, (ergonomia, ergologia, por exemplo); e o Toyotismo, surgido já no período da terceira

revolução, (final da década de 1970); todos visavam empregar energia, matérias, equipamentos e os trabalhadores da maneira sempre mais eficiente e lucrativa.

A terceira revolução industrial (1950 e 2010). A maioria de nós, aqui, acompanhamos todas essas mudanças. É o período do computador, da guerra fria, da *internet*, das grandes criações industriais, a robotização da produção industrial, os organismos geneticamente modificados (OGM), ou seja, o mundo que nós conhecemos, aquilo que faz a nossa vida, nossa existência.

A quarta revolução industrial (2010), pode ser considerada como a saída do mundo material para o mundo virtual; ou para o éter, para o etéreo, chegou-se à chamada inteligência das coisas ou Inteligência Artificial. Apesar de chamarem de “revolução da indústria 4.0”, o que se está vivendo – e eu acho muito pouco provável que esta geração consiga dizer realmente o que é que está acontecendo – ainda é precoce “nomenclaturar”, correndo-se o risco de “a próxima revolução”, nem ser reconhecida, mas “profetizada”. No afã de novidades e pressa – sem saber para onde – talvez, hoje, alguém queira dizer que os satélites já sejam a quinta revolução industrial.

Dos modos de produção primitivo, escravista, asiático, feudal e capitalista, Marx cria uma perspectiva de futuro: ele anuncia o modo de produção socialista como oposição ao capitalismo. No campo, muito interessante e nos interessa, aqui, no livro *A ideologia alemã*, bem no início, nas páginas 37 a 38, Marx escreve que: na sociedade capitalista, cada

**No capitalismo, tudo se converte em mercadoria, e o capital é o critério de verdade, legitimador de tudo.**

pessoa tem que definir o que será: médico, filósofo, poeta... e é isto que a pessoa tem que arcar com as consequências dessa escolha; na sociedade socialista, diferente disso, as pessoas não tem que escolher o que que elas vão ser, elas podem ser tudo, de acordo com a demanda social, ou seja, de acordo com aquilo que a sociedade precisa. Então, alguém pode se levantar de manhã e decidir que vai trabalhar na lavoura; ao meio-dia, vai cuidar do gado; no início da tarde vai pescar, no final do dia vai fazer crítica literária, ou tocar um instrumento, filosofar ou fazer política.

Além disso, com a divisão do trabalho: [...] o trabalho começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar; o indivíduo é caçador, pescador, pastor ou crítico, e assim deve permanecer se não quiser perder seu meio de vida – ao passo que, na sociedade comunista, onde cada um não tem um campo de atividade exclusivo, mas pode aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam, a sociedade regula a produção geral e me confere, assim, a possibilidade de hoje fazer isto, amanhã aquilo, de caçar pela manhã, pescar à tarde, à noite dedicar-me à criação de gado, criticar após o jantar, exatamente de acordo com a minha vontade, sem que eu jamais me torne caçador, pescador, pastor ou crítico (MARX & ENGELS, 2007, p. 37- 8).

O grande mal do capitalismo é a especialização, mas não é a especialização em sentido correto, é a especialização como redução da pessoa, aquilo de que trata. Um ex-jogador de futebol, que “vira” comentarista da TV, não é um especialista naquele assunto. Provavelmente, aquilo é tudo o que ele sabe, está reduzido àquele tema.

E a nossa seara, a educação e a educação escolar. É interessante perceber que sempre se tem uma dúvida: qual é a diferença, o que seria característico da educação e da escola, separadamente? Se a gente não avança neste esclarecimento, educação e escola, o que que há entre essas duas, se é possível dizer que uma é semelhante a outra, quando é que a educação e escola se separam, quando é que se aproximam? O que é que, originariamente nas sociedades ocidentais, é a educação? A educação não é um objeto da escola. A escola nos estudos e pesquisas que eu consegui fazer, até hoje, no ocidente, só começa na Grécia e Roma antigas. Na Grécia clássica, com os sofistas, que criaram aquelas escolas privadas para treinar as pessoas para a argumentação, para retórica, para a argumentação (e para enrolação). Depois, Platão criou Academia, que Aristóteles achou que iria administrar, e Platão não entregou ao estagirita. Aristóteles saiu de Atenas, se tornou o preceptor de Carlos Magno, e depois retornou a Atenas. Em Atenas, criou o Liceu. A academia lida com os altos estudos teóricos, abstratos, racionais e intelectuais, enquanto o Liceu, recém-criado, lida com as questões mais práticas, ao fazer, ao produzir.

Se olharem o Google, procurando uma tela chamada Escola de Atenas (*Scuola di Atene*), ou os filósofos de Atenas, verão um quadro encomendado pelo Vaticano. O quadro foi pintado por Rafael Sanzio, entre 1509 e 1510, na *Stanza della Segnatura*, localizada no Vaticano. Tem filósofos da Grécia Antiga. Todos estão representados ali. Ao centro, tem duas imagens, dois homens vultosos, caminhando. Um apontando para cima, o outro para baixo. Platão, com a mão erguida,

diz a verdade, está no mundo das ideias, lá em cima, no céu ali; Aristóteles, apontando para o meio, com a palma da mão virada para baixo, para o chão, defende que a verdade está entre nós, aqui na terra. A academia dos altos estudos, desceu aqui no chão! A escola, *skolé*, antes de ser essa instituição educacional, era um lugar de ócio, de lazer, de discussão de debates. Também de aprendizagem. Uma proposta de ensino, não de formalismo, exatamente não formal. A escola em sua tradução seria ótima: tempo livre!

Na Idade Média apareceram as escolas mais bem desenhadas, nos limites que nós temos hoje, ensinava as artes liberais, contra as artes mecânicas, e daí tem aquela relação do *trivium* e o *quadrivium*, a lógica, gramática, retórica, aritmética, música, geometria, entre outras coisas (e aqui, se tratava tudo, sempre, na perspectiva da religião, na Idade Média; nós estamos falando aqui no final da Idade Média). Ainda durante, mas no final da Idade Média, nasceu Comênio, que escreveu a *Didactica Magna*. Veja a curiosidade: Comênio nasceu em 1592, enquanto Pedro Álvares Cabral chegou no Brasil, em 1500. Joan Amós Comênio era um bispo Protestante e criou uma das mais belas, mais ricas teorias e princípios, para educação: “ensinar tudo a todos”.

No livro *Didactica Magna* escreve literalmente: “Importa demonstrar que nas escolas se deve ensinar tudo a todos.” Esse que é sem dúvida, textualmente, o princípio de toda e qualquer educação socialista, por exemplo. Não tem como escapar disso! Comênio dividia a educação em quatro níveis; nesses quatro níveis, cada um de seis anos, o autor defendia que as escolas deveriam ser leves,

agradáveis, divertidas, lúdicas, não era para ser nada pesadosa, cansada, entre outras coisas. Isso, no final da Idade Média, início da Idade Moderna.

A idade moderna trouxe a ciência, e com a ciência, a grande disputa e a dicotomia estabelecida entre tecnicismo e humanismo, que perdura até hoje. A idade moderna inaugura a grande disputa entre educação humanista e tecnicista, atualizada pela oposição entre ciências humanas e ciências exatas. E hoje temos a formação do espírito humanismo ou a formação pelo método, que é tecnicismo.

Na idade contemporânea, no nosso tempo, temos todos os tipos de educação, mas a educação escolar, basicamente, a mesma de séculos atrás, em termos de estrutura e pessoal, assumiu uma condição fabril, industrial. Por isso, todos e todas podem observar como, cada vez mais, as pessoas “correm atrás” de diploma, “atrás de certificado” e como surgem indústrias, fábricas e empresas educacionais vendendo diplomas, vendendo – entre aspas – educação. Nós produzimos, nós otimizamos e nós olhamos a produção da escola de acordo com aquilo que o mercado precisa; nós somos, na escola, uma indústria, temos uma prática industrial fabril, no modelo do fordismo taylorismo e toyotismo. Podemos discutir se a educação escolar está presa ao positivismo de Augusto Comte. Comte criou o positivismo, aquele que diz que somente as coisas que aparecem, somente as coisas físicas, são passíveis de ser conhecidas e, por isso, nos podem oferecer verdades, estabelecer uma hierarquia das ciências. Da mais importante, à menos importante. Para Comte, a mais importante é a sociologia, tardiamente ele colocou a moral, como mais importante

do que a Sociologia. Então, a sociologia, apesar do positivismo ser das ciências naturais, é a ciência mais importante. Em se tratando de hierarquizar, efetuamos a divisão do conhecimento em disciplinas; a escola com disciplinas, séries, notas, conceitos, aprovação, reprovação, toda quantificada.

Se retomássemos os períodos históricos, as revoluções industriais, os modelos de capitalismo, poderíamos chamar Freud, que louva a humanidade por tudo o que foi produzido, diz que tudo que nós produzimos é bom e maravilhoso. Mas nós sentimos um mal-estar na civilização. Freud se pergunta: porque diante de tanta riqueza, tanta produção, nos sentimos mal? Ele escreveu que são três os motivos, as fontes, do nosso mal-estar:

[...] três fontes de onde vem o nosso sofrer: a prepotência da natureza, a fragilidade de nosso corpo e a insuficiência das normas que regulam os vínculos humanos na família, no Estado e na sociedade. No tocante às duas primeiras, nosso julgamento não tem por que hesitar: ele nos obriga ao reconhecimento dessas fontes do sofrer e à rendição ao inevitável. [...] Temos outra atitude para com a terceira fonte de sofrimento, a social. Esta não queremos admitir, não podendo compreender por que as instituições por nós mesmos criadas não trariam bem-estar e proteção para todos nós. Contudo, se lembrarmos como fracassamos justamente nessa parte da prevenção do sofrimento, nasce a suspeita de que aí se esconderia um quê da natureza indomável, desta vez da nossa própria constituição psíquica.

O primeiro, o supremo poder da natureza; o segundo, a extrema fragilidade de nossos corpos; e o terceiro, as regras. Com relação à natureza e a fragilidade dos nossos corpos, não tem muito a se fa-

zer, é uma espécie de fatalismo, mas com relação ao sofrimento da terceira fonte, isso nós podemos fazer, e ele fala exatamente isso: que é o objetivo do nosso grupo, nós podemos mudar essa sociedade! Hoje, existe um movimento chamado *ant-work* ou anti-trabalho, são pessoas que reconhecem que nós estamos, a humanidade está trabalhando demais, está enriquecendo os burgueses, enriquecendo os patrões, e está cada vez mais adoecendo, trabalhando, se comprometendo, se ocupando, se preocupando, perdendo a saúde e não tem tempo para viver.

Este grupo, longe de ser socialista, mas que segue algumas ideias bem arrojadas, diz que nós temos que abandonar este trabalho-emprego. Não é um grupo contra o trabalho, mas é um grupo “contra esse tipo de trabalho que se tem, na sociedade capitalista, hoje”. Na sociedade, falando de cooperação necessária, aqui nós teríamos que nos perguntar de tantas coisas, mas uma das principais seria: como nós poderíamos produzir um mundo com tanta tecnologia onde nós chegamos? Como produzir um mundo socialista, o mundo comunista, o mundo livre, o mundo humanizado, a partir do que nós temos, no nosso trabalho, seja ele pedagógico, social, ou seja, porque nós não conseguimos avançar na nossa humanidade, no nosso tempo livre, depois de tantas invenções, depois de tantas descobertas? A questão que se coloca hoje para educação, talvez seja das mais interessantes para que a escola se transforme em um megafone em um reverberador. Como vamos humanizar a nossa vida e ainda assim, produzir as riquezas e os bens e serviços que precisamos para continuar o nosso processo civilizatório?

Tenho a impressão de que, por mais que isto seja almejável, tudo ainda se dá excessivamente no âmbito institucional, sobretudo da escola. Mesmo correndo o risco de ser taxado de filósofo, o que, afinal, sou, diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência. (ADORNO, 1995, p.182-183).

Ontem eu falei – e isto deu o título para minha fala – sobre “para onde vai?” ou, para onde vamos? (*Quo vadis*) e, penso que, para esta pergunta, hoje, e o Pedro González faz uma colo-

cação muito interessante que é sobre a cooperação.

Muito obrigado.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad.: Wolfgang Leo Maar. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FREUD, S. **Obras completas**: O mal-estar na civilização, Novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936). Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (v. 18)

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**: discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens. São Paulo, Abril Cultural, 1973. (Col. Os Pensadores).



## NOTAS A PARTIR DO HISTÓRICO DE CRISE AMBIENTAL E COOPERAÇÃO\*

IVANA DE OLIVEIRA GOMES E SILVA –Doutora em Geografia (UNESP), Mestrado em Antropologia (UFPA) e Graduação em Pedagogia (UFPA). Docente da Universidade Federal do Pará – Faculdade de Pedagogia – Campus Castanhal.

### RESUMO

Em um mundo onde a competição brutal e desumana é valorizada positivamente em diferentes âmbitos (social, econômico, educativo etc.), nesta mesa procuraremos refletir sobre o conceito e práticas de cooperação-solidariedade na perspectiva da filosofia, do ambiente e da educação/formação. A urgência desta reflexão e análise é premente numa realidade quase pós pandêmica e com a guerra, sempre existente, mas agora presente em lugares mais próximos e, desta vez, com consequências ao nível da economia, do ambiente e pré-anunciando uma nova ordem mundial. As respostas individuais dificilmente poderão atender, ou mesmo compreender, a complexidade das necessidades que se apresentam ao mundo de nossos dias. Os mecanismos de “participação” das democracias formais já se evidenciaram ineficazes e insuficientes nos dias de hoje. Por isso, é importante a organização, o grupo, a revalorização do social como estratégia de sobrevivência humana e planetária. Hoje, há que se reconhecer a humanidade, a individual e coletiva, em uma sinergia cooperativa, dinâmica e partilhada.

### INTRODUÇÃO

Na busca por sobreviver, satisfazer necessidades e desejos, a humanidade, constantemente, transforma e (re)constrói (ou até mesmo destrói), o espaço que ocupa. As sucessivas transformações impactam diretamente o meio ambiente e a própria sociedade, pois “somos interligados por meio de relações ecológicas, sociais e econômicas a um planeta fisicamente limitado” (DILL; CARNIATTO, 2020).

Com o avanço do processo de industrialização, desde o século XVIII, a atividade que transforma matérias-primas em produtos elaborados, para fins comerciais, ingressa na produção de subjetividades, a partir da indústria cul-

\* Texto apresentado no XIII FIPED (2022), na Mesa Redonda 04: EDUCAÇÃO, CRISE SOCIOAMBIENTAL E COOPERAÇÃO NECESSÁRIA.

tural, que visa massificar uma mentalidade adaptada ao *status* capitalista e seus interesses.

## DISCUSSÃO

Ao lado da produção em série de objetos, criam-se os estímulos ao consumo exagerado desses objetos industrializados, gerando e aumentando, além da produção e consumo dos objetos, profundos problemas socioambientais. O planeta sofre graves golpes que, progressivamente, se tornam mais profundos e velozes, de forma que são claros os efeitos dos impactos da exploração econômica sobre a natureza, pois,

[...] a destruição ecológica e o esgotamento dos recursos não são problemas gerados por processos naturais, mas determinados pelas formas sociais e pelos padrões tecnológicos de apropriação e exploração econômica da natureza” (LEFF, 2014 *apud* DILL; CARNIATTO, 2020).

Com a degradação ambiental ocorrendo de forma mais acelerada, o planeta mostra que está se aproximando do seu limite, não conseguindo se recuperar sozinho, já que as ações do homem não cessam ou diminuem, para que haja um período de reestruturação ou recomposição da natureza. O mais preocupante é que todas as espécies, incluindo a humana, necessitam e são dependentes do equilíbrio e do harmonioso funcionamento do ambiente.

**O planeta sofre graves golpes que, progressivamente, se tornam mais profundos e velozes, de forma que são claros os efeitos dos impactos da exploração econômica sobre a natureza.**

Diante do panorama atual, há cada vez mais a necessidade do surgimento de uma nova perspectiva da realidade, que estimule as “comunidades educativas, comerciais e políticas, de assistência à saúde e da vida cotidiana” (CAPRA, 2001 *apud* DILL; CARNIATTO, 2020), na direção de uma cooperação global, mas para isso, faz-se necessário uma reflexão sobre as práticas sociais, o que implica em uma articulação com a produção de sentidos, que indicam a Educação Ambiental (EA) como práxis.

## MEIO AMBIENTE E COOPERAÇÃO ENTRE NAÇÕES

As primeiras manifestações da preocupação mundial com os problemas socioambientais, foram registradas a partir da década de 1960, quando as consequências do modo de desenvolvimento econômico capitalista, se manifestavam através de grandes níveis de poluição atmosférica, destruição da cobertura vegetal, poluição dos rios, mortes de espécies (animais e vegetais) em volume assustador, inundações e pressões sobre a biodiversidade. Os recursos ambientais estavam sendo explorados à exaustão, os ecossistemas estavam prejudicados de forma acelerada como nunca se vira anteriormente.

Naquela década, a bióloga e jornalista Rachel Louise Carson, publicou em 1962, o seu livro intitulado *Primavera Silenciosa*, produção que se tornou referência importante para o movimento ambientalista e ecológico.



gista global, influenciando a criação da Agência de Proteção Ambiental (EPA) nos Estados Unidos. A autora denunciava as consequências da agricultura em larga escala, com o uso abusivo de agrotóxicos, principalmente, o DDT, que contaminava o ambiente por longos períodos e foi identificado como substância cancerígena. Além de denunciar o uso de agrotóxicos, Carson questionou a confiança cega da humanidade no progresso tecnológico, sem preocupações com o ambiente natural.

Outro fato relacionado, foi a criação do Clube de Roma, uma organização fundada em 1968, em Roma, conhecida como um dos primeiros movimentos não-governamentais, voltada para as questões ambientais, que reuniu representantes de diferentes países, especialistas de áreas diversas, dispostos a atuar em cooperação, visando alertar a comunidade internacional acerca dos efeitos nefastos da exploração indiscriminada da natureza.

No ano de 1972, o clube de Roma contratou um grupo de pesquisadores liderados por Dennis L. Meadows, que produziu um relatório intitulado “Os limites do crescimento”, com cientistas do Massachusetts Institute of Technology (MIT), abordando temas relacionados ao meio ambiente e aos recursos naturais, em que propunham a utilização do princípio de desenvolvimento sustentável, para pautar as ações desenvolvimentistas no mundo, salientando que os

recursos naturais no Planeta Terra são finitos. Em junho, do mesmo ano, em Estocolmo, foi realizada, pela primeira vez na história, a Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente Humano, em que políticos, autoridades, especialistas, representantes da sociedade civil e a ONU, se reuniram para discutir os problemas daquele momento, relacionados ao meio ambiente.

Entre as medidas refletidas e analisadas, foi estabelecido a responsabilidade humana em sua conexão ao meio ambiente, lugar em que a educação passou a assumir grande importância, como instrumento para o enfrentamento dos

**Foi estabelecido a responsabilidade humana em sua conexão ao meio ambiente, lugar em que a educação passou a assumir grande importância, como instrumento para o enfrentamento dos problemas ambientais.**

problemas ambientais. Sucedeu-se, assim, o primeiro pronunciamento oficial sobre a urgência da Educação Ambiental em todo o mundo, com a propagação de diversos projetos para a sua efetivação, além de 26 princípios sobre

desenvolvimento e meio ambiente. Em 1979, foi realizada a Primeira Conferência Mundial do Clima, na Suíça, gerando o Programa Mundial de Pesquisa do Clima que, atualmente, corresponde ao Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas, criado em 1988.

Esses fatos ilustram os primeiros movimentos de cooperação global diante da crise socioambiental no século passado. A conferência da ONU, ECO 92, realizada no Rio de Janeiro, em 1992, foi um momento de disputas intensas de modelos de desenvolvimento capitalistas, desde os bastidores para preparar

o evento, mobilização da imprensa em um ambiente de tumulto. O chamado desenvolvimento sustentável, a partir dos debates, foi neutralizado e substituído por iniciativas que forjavam uma aparente responsabilidade ambiental, devidamente incentivadas pelo erário público, mas que na prática, seguiram a lógica destrutiva do capital, nos moldes anteriores.

Desde então, cresceram no Brasil os grandes negócios que envolvem *greenwashing* (expressão que significa maquiagem verde ou banho verde), que envolvem iniciativas públicas e privadas, que criam estratégias de *marketing*, relacionando a preocupação e responsabilidade socioambiental às suas práticas e produtos. Na prática, tais instituições que praticam o *greenwashing*, não investem na prevenção e reparação dos danos causados ao ambiente por suas atividades, mas usam o jargão do desenvolvimento sustentável. O termo foi cunhado em 1986, quando o ambientalista Jay Westervelt, inventou a expressão para questionar redes hoteleiras que punham cartazes nos quartos dos hóspedes, estimulando a reutilização de toalhas para “salvar o meio ambiente”.

A prática de “maquiagem verde” em projetos de desenvolvimento ainda poderia piorar, e piorou efetivamente o cenário no Brasil, nos anos seguintes. Na década de 1990, vários escândalos envolveram agências de financiamento voltadas para a Amazônia, como a Superintendência do Desenvolvimento na Amazônia (SUDAM), por meio de um fundo de Investimento da Amazônia (FINAM), que aprovara projetos milionários de suposto “desenvolvimento sustentável”, quando verificou-se

tratar de crimes de corrupção diversos, nunca devidamente punidos.

A sociedade civil organizada, os movimentos sociais, buscaram a participação e controle social nos projetos de desenvolvimento para a Amazônia, desde o período Constituinte, na década de 1980, quando iniciativas como projetos de hidrelétricas, rodovias, entre outros, vieram a público, contudo, eventos como audiências públicas, se mostraram mecanismos que são apropriados de forma truculenta pelo Estado capitalista, conforme as inúmeras publicações acerca da UHE Belo Monte, evidenciam.

A cooperação e solidariedade que envolve os movimentos denominados ambientalistas, se dá em meio a uma assimetria muito grande, sua visibilidade para a sociedade depende das ações locais e de eventos realizados a partir de auxílios de organizações não governamentais diversas, apoio voluntário de cientistas das várias universidades públicas brasileiras, que investigam, denunciam crimes socioambientais e criam redes de cooperação com entidades internacionais, visando manter as bases dos movimentos em atividade nos locais onde ocorrem as violações de direitos.

De acordo com dados do Instituto de Pesquisas da Amazônia (IPAM), 51% do desmatamento recorde dos últimos três anos, na gestão do presidente Bolsonaro, ocorreu em terras públicas, com alta de 153% de aumento do desmatamento em Terras Indígenas. O desmatamento em Unidades de Conservação (UCs) teve aumento proporcional de 63,7%.

Como estancar essa sangria? Como enfrentar a criminalidade? Como sensibilizar governos e empresários para a

fragilidade da natureza frente as ações “desenvolvimentistas”?

Na gestão do presidente Bolsonaro, houve uma drástica diminuição nas expedições de multas ambientais, acompanhada do sufocamento orçamentário das agências ambientais, que gerou descontinuidade nas fiscalizações e trabalhos de proteção ambiental. Um grande movimento político no cenário atual, enseja os crimes e destruição dos biomas frágeis existentes no território, com destaque para o bioma amazônico, pantanal e cerrado, alvos da expansão do chamado agronegócio, mineração, e outras atividades destrutivas produtoras ilegais de commodities.

A criminalização dos movimentos sociais, em sucessivas ações por parte de empreendimentos e do Estado, também é um fator que agrava conflitos nas questões que envolvem crimes ambientais no Brasil. Existem narrativas de entes oficiais que opõem a soberania nacional aos movimentos sociais e ONGs que atuam nessas frentes, transferindo o foco da ilegalidade dos ditos empreendedores, para o ataque os movimentos ambientalistas.

Tais movimentos rumo à completa degradação socioambiental, nos remetem ao autor Max Horkheimer, que na obra *Eclipse da Razão*, que poderia ser entendida como ‘doença da razão’. Em meados da década de 1940, o filósofo alemão questiona como evitar que a barbárie, representada pelo nazifascismo e então, recentemente, derrotada na Europa, retorne ao Ocidente. Para ele, o avanço

dos meios técnicos de esclarecimento, foi acompanhado por um processo de desumanização, de modo que o progresso ameaça anular o próprio objetivo que deveria realizar: a ideia de homem. Seu objetivo declarado na obra, é “investigar o conceito de racionalidade subjacente à nossa cultura industrial contemporânea, a fim de descobrir se esse conceito não contém defeitos que o viciam em sua essência”.

Na obra em tela, Horkheimer toma como ponto de partida, a diferenciação entre razão subjetiva e razão objetiva, sendo que, a primeira se relaciona à faculdade de calcular probabilidades, de coordenar os meios com um fim;

enquanto a segunda, remete ao problema do destino humano, à organização da sociedade e à maneira de realização de fins últimos. Da tensão entre ambas, com o predomínio da razão subjetiva em relação à objetiva, emergiu um pensamento transformado em simples instrumento. O autor empreende, assim, uma profunda investigação sobre as intensas mudanças que o advento da industrialização e. com ela, o predomínio da técnica da racionalização teve sobre a natureza humana, considerando também as implicações filosóficas destas mudanças.

É nesse contexto que somos chamadas e chamados a participar dos estudos e movimentos que defendem a vida equilibrada no planeta, colocando as cooperações e pesquisas acadêmicas em perspectiva atuante, para o enfrentamento e superação dos movimentos destrutivos

**A criminalização dos movimentos sociais, em sucessivas ações por parte de empreendimentos e do Estado, também é um fator que agrava conflitos nas questões que envolvem crimes ambientais no Brasil.**

encimados pelo capital, tendo o problema do destino humano como horizonte.

## REFERÊNCIAS

BADR, Eid et al. **Educação Ambiental, conceitos, histórico, concepções e comentários à lei da Política Nacional de Educação Ambiental** (Lei nº 9.795/99): Programa de Pós-Graduação em Direito Ambiental da UEA: mestrado em Direito Ambiental / Org. Eid Badr. Vários autores - Manaus: **Editora Valer**, 2017.

BRASIL. **Constituição Federal**, 5 de outubro de 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 26 de setembro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm) Acesso em: 23 de setembro de 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em 25 setembro, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília, DF: CGEA: Secad: Mec, 2010.

BRASIL, **Programa de educação ambiental - ProNEA**: documento básico. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental: Ministério da

Educação, Coordenação Geral da Educação Ambiental. 2ª ed. Brasília - DF, 2003, 50p.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural**. Agroecol. e Desenv. Rur. Sustent., Porto Alegre, v.2, n.2, abr./jun.2001. Disponível em: <https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/cea/2016/07/qual-educacao-ambiental-elementos-para-um-debate-sobre-educacao-ambiental-e-extensao-rural>. Acesso em: 23 de setembro de 2020.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e prática**. São Paulo: Gaia, 1992. DILL, M. A; CARNIATTO, I. **Concepções de meio ambiente e Educação Ambiental de professores do ensino fundamental** i. Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), v. 15, n. 5, p. 152-172, 22 ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/9928/7936>. Acesso em: 23 de Setembro de 2020.

FRANCISCO, Papa. **“Carta Encíclica Laudato Si”**. São Paulo: Editora Paulinas, 2015. FREITAS, Sandra Cristina Santiago. **Políticas Públicas de Educação Ambiental no Estado do Pará: trinta anos de uma trajetória**. Belém do Pará, p. 131-157, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. 256p.

GOMES E SILVA, Ivana de Oliveira. **De Awaete a Asurini**: histórias do contato (1971-1991). Dissertação (Mestrado em Antropologia); Programa de Pós-Graduação

em Ciências Sociais (PPGCS); Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará (UFPA) 2009. 107f.

GOMES E SILVA, Ivana de Oliveira; THOMAZ JR; SILVA, Paulo Lucas da. BELO MONTE E DES-ENVOLVIMENTOS NA AMAZÔNIA. In: **XII ENANPEGE** - Geografia, Ciência e Política, 2017, Porto Alegre. <http://www.enanpege.ggf.br/2017/anais> Dourados MS: UFGD, 2017. v. 1.

GOMES E SILVA, Ivana de Oliveira. Conflitos Territoriais na Amazônia: (Des) Identidades do Trabalho e Lutas de Resistência na Área de Controle da UHE de Belo Monte (PA). **Tese**. UNESP, 2017.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Pissardo, Carlos Henrique. São Paulo: Editora da Unesp, 2015. 207p

LOUREIRO, F.B. **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEC. CONSED. UNDIME. **Base Nacional Comum Curricular**, segunda versão revista. 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc2versao.revista.pdf> Acesso em: 26 de setembro de 2020.

RAMOS, Elisabeth Christmann. **Educação ambiental: origem e perspectivas**. *Educ. rev.* [online]. 2001, n.18, pp.201-218.

TAVARES, G. de S. **O que pensam os professores sobre a criação de uma disciplina de Educação Ambiental?** *Revbea*. Rio Grande, v.8, n.1, p. 83-90, 2013.

ZANETTI, Izabel Cristina Bruno Bacellar. **Educação ambiental, resíduos sólidos urbanos e sustentabilidade: um estudo de caso sobre o sistema de gestão de Porto Alegre**, RS. 2003, 176 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) Brasília, Universidade de Brasília. Centro de Desenvolvimento Sustentável, 2003.



MARCELO VIEIRA PUSTILNIK - Graduado em Pedagogia pela FE-UNICAMP (2002), Mestre em Ensino e História de Ciências da Terra pelo IG-UNICAMP (2005). Doutor em Educação na FE-Unicamp (2011). Pós-Doutor em Inovação Pedagógica pela Universidade do



## CONTRIBUIÇÕES DO MOVIMENTO ESCOLA MODERNA PORTUGUESA PARA O BRASIL

Porto. Atualmente, Professor Associado na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM - RS - no Departamento de Fundamentos da Educação.

TÂNIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA - Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará-UECE. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2004); Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2007) e Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2011). Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Porto, vinculada a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - FPCEUP, no âmbito de Formação de Professores.

LUIS MESTRE - Luís Mestre é professor do 1º CEB, integra o Movimento da Escola Moderna, onde participa ativamente na investigação e no trabalho de desenvolvimento pedagógico em cooperação. É mestre e doutor em Educação na especialidade de Formação de Professores e Supervisão, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. É Palestrante e Formador de professores em práticas de diferenciação pedagógica, comunidades de aprendizagem e modelos pedagógicos de cariz sociocultural. Atualmente é professor adjunto convidado na Escola Superior de Educação de Lisboa, assumindo o cargo de supervisor generalista da Prática de Ensino Supervisionada nos cursos de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB. É autor de vários artigos relacionados com a diferenciação pedagógica, a gestão cooperada do currículo e a escrita profissional de professores investigadores da sua prática.

Bom dia pessoal, nós vamos agora da início à nossa mesa, que são as con-

tribuições do Movimento Escola Moderna Português (MEM) para o Brasil. Estarão nessa mesa, a professora Tânia Serra Azul, que é da Universidade Estadual de Ceará (UECE), que fez a pesquisa de pós-doutorado sobre o Movimento Escola Moderna, lá em Portugal. Ela vai trazer as contribuições da sua pesquisa; e o Luiz Mestre, que é de Portugal, e fez o doutorado dele sobre o Movimento Escola Moderna, e vai apresentar os resultados da sua pesquisa.

Eu também estive em Portugal, no meu pós-doutorado, estudando entre outras coisas, o Movimento Escola Moderna, acompanhei parte do trabalho junto à Tânia, e parte sozinho, olhando como que esse movimento impactou na educação pública de Portugal. O mais interessante no que encontrei é o que, tanto eu quanto a Tânia, chamamos de militância pedagógica, se reflete no trabalho em sala, onde nenhum aluno fica para trás, e na dedicação demonstrada nos sábados quando, por escolha pessoal e livre, participam dos Encontros de Formação.

O Movimento Escola Moderna Português é bem antigo, depois a professora Tânia e o Luiz devem falar mais sobre esse movimento, mas do meu ponto de vista, o que eu encontrei em Portugal, foi o MEM, uma joia preciosa, que tem muito a contribuir para a educação pública brasileira. É uma forma de alterar completamente a sala de aula, de fazer com que a educação passe por uma transformação profunda e efetiva.

Os processos de inclusão no MEM são plenos e não é só dos alunos com ne-

cessidades especiais, mas também com qualquer aluno que tem alguma dificuldade de aprendizagem, é aquele lema de “ninguém solta a mão de ninguém”, ou seja, é o professor, na sua sala de aula, numa escola pública comum qualquer, em quaisquer condições, ele simplesmente transforma a sua sala, ele inverte completamente o papel do professor.

Acaba com um poder fictício do professor, democratizando, então, a sua sala de aula, muito tempo antes de se falar em sala de aulas invertida, o MEM já fazia isso. Se democratiza absolutamente todos os processos em sala de aula, inclusive, como é que se organiza o processo pedagógico.

Então, é uma forma muito interessante de modelo pedagógico e creio que vai ser instigante, tanto para quem está estudando nas licenciaturas ou pedagogia, quanto para quem já está trabalhando em sala de aula, conhecer um pouco o Movimento Escola Moderna Português.

Vou pedir que a professora Tânia se apresente e inicie sua fala.

### **Tânia Serra Azul Machado Bezerra**

Bom dia a todas, a todos e a todes. É um prazer estar nesta mesa, dividindo com o professor Marcelo e com o professor Luiz, e podermos debater sobre um tema que me é muito caro, que ajudou de forma significativa minha formação continuada de Professora do Ensino Superior, além do ponto de vista humano.

Ter encontrado professoras e professores que não só pensam, mas também agem de forma contundente em

**O que eu encontrei em Portugal, foi o MEM, uma joia preciosa, que tem muito a contribuir para a educação pública brasileira.**

relação aos processos pedagógicos em sala de aula. Como o professor Marcelo mencionou, nós fizemos nosso pós-doutorado juntos, na Universidade do Porto, sob a orientação do professor Rui Trindade, que foi, por muito tempo, do MEM, e nos abriu essa possibilidade, bem como da coorientação do professor Pedro Gonzales, da Universidade dos Açores, nosso mestre maior e que teria sido ótimo estar nessa mesa conosco também.

Falar do MEM é um desafio, pois não é possível falar de tudo em um espaço de tempo tão curto, então, apresento a seguir, um recorte do que foram minhas análises. Na minha concepção, o MEM propicia uma formação integral para os sujeitos envolvidos, professoras e professores, alunas e alunos que tem acesso à proposta pedagógica do MEM. Então, nas minhas hipóteses de pós-doutorado, eu digo que o movimento da escola moderna não só traz uma ideia, mas uma proposta e a efetivação de uma formação integral e, sobretudo, de uma cultura de resistência, a partir do que podemos intitular, e que também é intitulado pelo próprio movimento, como aprendizagem cooperativa.

Considero que esse formato de aprendizagem cooperativa, forjada no seio, no âmbito de uma cultura de resistência, é uma proposta de reinvenção da escola a partir das experiências do Movimento Escola Moderna em Portugal. E a minha investigação de pós-doutorado nasce da necessidade de compreender, como no tecido dessas relações educacionais, que não são só relações educa-

cionais, são também sociais e culturais, como as vivências docentes relacionam essas categorias: formação integral, aprendizagem cooperativa, cultura de resistência e escola, com base nessa experiência. Isso porque, no meu contato mais intenso com os professores e professoras em seus espaços formativos, em que pude observar a organização social do trabalho pedagógico, as ações pedagógicas orientadas para e pela autonomia, os espaços de formação cooperada de professores, qual o sentido político e politizador de suas ações, a aprendizagem pela cooperação, as relações inspiradas em uma democracia participativa, e não só uma democracia participativa, mas como diz Sergio Niza, uma democracia direta.

E, tendo como pressuposto básico, a crítica a uma escola pensada para a obediência, para a competição, a seleção e a exclusão,

bem como a elaboração de conceitos pedagógicos e de práticas emancipadoras. Foi nesse sentido que eu consegui compreender e vislumbrar o movimento daqueles sujeitos que se reúnem em prol de uma reinvenção da escola, pensando em conceitos de uma formação do que Gramsci chamaria, intitularia de uma formação para a omnilateralidade, que pensa o sujeito e o fenômeno educativo, envolvendo a ação entre sujeitos dentro de uma realidade cultural diversa.

Foi então que a categoria formação integral na minha compreensão foi entendida a partir das minhas análises dentro do movimento, pensando nessa perspectiva gramsciana de uma com-

**O movimento da escola moderna não só traz uma ideia, mas uma proposta e a efetivação de uma formação integral e, sobretudo, de uma cultura de resistência.**



preensão humana omnilateral. Neste sentido, Gramsci vai dizer assim; que a ideia de uma formação omnilateral é desenvolver em cada indivíduo humano, a cultura geral, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida, ou seja, baseado na problematização da realidade cotidiana e animada na emancipação humana. Quando se pensa em uma formação de pessoas emancipadas, pessoas que conseguem pensar autonomamente sobre si, sobre o mundo, que eu consigo, dentro das minhas análises do pós-doutorado, pensar o MEM a partir de uma cultura de resistência.

No tempo em que eu concluo e percebo que todos aqueles professores envolvidos nas práticas e nos saberes do MEM representam para a história da educação portuguesa e não só portuguesa, é mundial, o estabelecimento de uma cultura docente que resiste em princípios de compromisso com uma aprendizagem cooperativa, no sentido complexo da palavra cooperação, no sentido de pensar a formação humana centrada na autonomia e, sobretudo, centrada no respeito às diferenças de desenvolvimento político, cognitivo, cultural e social daquelas pessoas que estão envolvidas naquela aprendizagem.

Tem outra aprendizagem que é minha e acredito que seja do Marcelo também, que foi a oportunidade de vivenciar aquele espaço de aprendizagem cooperativa; e o que seria isso? Essa aprendizagem, a partir da cooperação. Na minha compreensão, é a ideia de pensar estratégias pedagógicas que envolvem a aprendizagem centrada na socialização e na cooperação entre os sujeitos e, é nesse momento, que eu percebo, eu consigo visualizar claramente uma interligação

epistemológica, filosófica, dessas três categorias, percebendo que elas se entrelaçam, elas interagem sobre o viés de uma proposta que reinventa a escola.

O que são as três categorias que estou me referindo para repetir e fixar? Aprendizagem cooperativa, reinvenção da escola e uma cultura de resistência a partir da formação integral. Por que que eu falo que é uma reinvenção da escola? Porque subverte mesmo esse sentido conservador e hierárquico da escola burguesa e propõe estratégias horizontais, dialogadas, como diria Paulo Freire, de aprendizagem. E isso muito nos instigou, sobretudo, ao pensarmos o princípio politizador e crítico dessa experiência, como também o seu envolvimento em influências com a comunidade escolar. Os impactos disso para a comunidade que está em torno da escola.

Nesse sentido, é que tentamos compreender como se desenvolve, de fato, objetivamente, essa aprendizagem diferenciada. É uma aprendizagem que se compromete com a formação de pessoas que estejam efetivamente capazes de protagonizar como escolher e, por isso, contestar e recriar a realidade a qual participam. A experiência do MEM nos remeteu, por exemplo, ao que Freire, na *Pedagogia do Oprimido*, considera como uma práxis libertadora na qual tanto o indivíduo como os coletivos, tomam consciência de sua realidade, baseada nas experiências diárias. E é nesse sentido que eu consigo perceber e que eu consigo me deparar nas vivências autônomas do MEM, que se constituem com base nas escolhas dos sujeitos e o respeito às opções constituídas coletivamente.

Eu acho que quando Luís for falar, e eu acho que é nesse sentido que a gente

se complementa, quando ele for mostrar as experiências do MEM, o público vai conseguir perceber esses momentos de escolha, essas opções dentro da sala de aula e dentro dos encontros formativos do MEM, quando os grupos se reúnem num contínuo de socialização do conhecimento, mas com efeito, a socializar também a própria vida, os princípios de valorização do humano e da coletividade. E essa busca

interna desse movimento de professores, que se insubordinam a uma escola conservadora, a uma escola behaviorista, se configura na minha compreensão como um ato educativo, que se direciona aos sujeitos, em suas várias dimensões, sejam elas a social, a histórica, a política, a cognitiva, a cultural e a humana.

E foi essa a ideia que me impulsionou, não só admirar, como a ver o MEM em sua potência, em sua inspiração. Nessa experiência formativa, não só formativa, mas também política e pedagógica de professores, como diria Thompson, no seu fazer-se cotidiano, com a ideia de reconstruir a profissão docente e o engajamento na elaboração de opções pedagógicas expressas na cooperação e autonomia. Para mim, foi importantíssimo esse momento de observância de mulheres e homens que hoje empreendem uma práxis, tanto docente quanto discente, delineada pela formação social de saberes, com suporte em ciclos dialógicos de educação, e que permitem a todos os envolvidos, conhecer uma realidade, tanto no âmbito da formação de professores, quanto no que se refere às vivências de

**Pensar outras formas, outras experiências pedagógicas que trazem ao cotidiano escolar uma outra forma de pensar e fazer escola.**

sala de aula, que demonstram compromisso com uma escola impregnada de valores e sentidos sociais, políticos e emancipadores. E a necessidade de hoje, estarmos aqui, no 13º FIPED, conversando sobre o MEM, tentando socializar a

experiência que tivemos, é a necessidade de reafirmação dessa prática, tanto docente quanto discente, de resistência, que está alojada ali na realidade da história da educação

portuguesa, mas é expressa como resultado de uma longa trajetória de luta, uma trajetória que registra, na história do tempo presente, um lugar, tempo que se baseia na cooperação e na formação docente, para tentar pensar outras formas, outras experiências pedagógicas que trazem ao cotidiano escolar uma outra forma de pensar e fazer escola.

São grupos de pessoas que, na verdade, não se restringe a Portugal, mas que no âmbito da Europa e em outros países, tentam se sobrepôr a uma hegemonia cultural, que é fincada e expressada no individualismo e que, por exemplo, tentam instalar dentro da escola, o que Gramsci chamaria de círculos de cultura, ou que Paulo Freire chamaria de espaços de dialogicidade. Uma vivência coletiva com as pessoas, das mais diversas especificidades sociais, que colaboram entre si para a formação de uma competência cultural e escolar coletiva, que resiste no tempo, para o tempo e que se sobrepõe, por exemplo, as imposições do mercado, as imposições do neoliberalismo.

Outra coisa que me chama muita atenção no Congresso de 2018, que eu fui,

do Movimento Escola Moderna, na cidade de Aveiro, foram, por exemplo, as palestras, as conferências que eu ouvi, que elas eram de contestação do neoliberalismo e de sua lógica antissocial. Foi através do intermédio da participação desses círculos de cultura, que pude perceber a socialização de conhecimentos, certezas, dúvidas e críticas construtivas, até atingir em grupo a construção de uma medida do possível. Mais uma vez, eu penso em Paulo Freire, quando ele falava do inédito viável, do que é possível fazer dentro daquelas situações. Não são elocubrações teóricas, são vivências, práticas de sala de aula e, por isso, é interessantíssimo que a gente escute o Luís, porque ele vai conseguir mostrar um pouco mais disso para a gente. São opções ao que está posto. Elementos que associam professores engajados, guardadas devidas proporções aos sujeitos de outros espaços e tempos escolares, sobre aquelas possíveis experiências educacionais.

E aí, eu vou trazer um pouco do Rui Trindade, quando ele diz sobre o MEM, abre aspas, “é um projeto que possibilita, por um lado, que as escolas se afirmem como contextos culturalmente significativos, socialmente mais justos e politicamente mais democráticos”. Essa citação do professor Rui Trindade nos permite a compreensão dessa concepção de escola e de docência que refaz as experiências no tempo escolar, que trazem no seu bojo, a elaboração cooperativa tanto da autonomia docente como da autonomia discente, o que Freinet, por exemplo, propunha como uma escola para o povo. E que o Pablo Gentili, na história do nosso tempo presente, trazendo isso, fazendo isso uma alocação para a educação brasileira, quando o Pablo Gentili

nos pergunta: Que escola sobrou para o pobre, que escola temos para os pobres no Brasil? Quando Freinet traz essa proposta de escola para o povo, é justamente na ideia de constituir uma nova proposta de escola que emancipe, que traga autonomia a essas camadas populares. Eu trago uma citação de Paulo Freire, talvez a minha fala seja meia que apaixonada, mas não tem problema, porque eu sou uma pesquisadora engajada, e que acho que sim, o amor, a boniteza fazem parte da pesquisa.

Trago a respeito desses sentidos e significados, desse processo de autoformação cooperada entre professores do MEM, eu trago essa seguinte citação do Paulo Freire: “Sou professor a favor da esperança, que me anima, apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e me imobiliza”. Sou professora a favor da boniteza de minha própria prática. Boniteza que dela some, se não cuido do saber que deve ensinar. Se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias, sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar, e de já não ser testemunho que deve ser de lutador pertinentes, que cansa, mas não desiste”.

É nesse momento que eu penso, acho que Paulo Freire também estaria falando assim do MEM, sobre essa experiência docente, repassada de esperanças, assim como o Freire acaba de nos colocar, que pensa na possibilidade de professores que, a partir de uma compreensão coletiva e emancipadora de sociedade, podem reinventar, podem refazer os seus fazeres, para tentar reconstituir a cultura escolar sustentada na participação ativa dos agentes sociais em cada decisão, na tomada de consciência sobre dificulda-

des sociais e cognitivas, na organização de conteúdos e temáticas centradas nos limites e possibilidades de cada grupo.

No debate, isso a gente consegue perceber muito bem dentro do MEM, sistemático a respeito de limites e possibilidades cotidianas e, portanto, o entendimento da educação como um espaço tanto heterogêneo, como perpassado pela diversidade e que, portanto, precisa ser pensado na história do tempo presente, como um espaço-tempo de resistência, pensar a história do movimento da escola moderna.

A partir da situação brasileira, é pensar que sim, a história do mundo, por isso, a necessidade de a gente ter acesso a esses movimentos, a gente perceber que sim, é possível. É possível uma auto-organização de professores, para reinventar espaços escolares, pensando em aprendizagens de fato, impregnadas de sentidos e significados sociais, que possam colaborar com a reinvenção dessa forma estranha, que é a escola burguesa, que é a escola que tenta tirar a curiosidade, que tenta descaracterizar o sentido de uma experiência histórica educativa, que deveria ser para compreensão de si, do outro e para a transformação da sociedade.

Eu penso ser importante a gente ter consciência desses lugares, desses espaços, dessas perspectivas e desses agentes educacionais, que pensa uma nova forma de escola; uma escola como uma organização educativa, que não pode deixar de ser abordada, porque ela não é uma organização subordinada a esses preceitos, esses preceitos neoliberais, esses preceitos excludentes. É uma escola que precisa transcender a tudo isso e que não pode deixar com que seus atores

e sujeitos fiquem iludidos com a instituição educativa. Por quê? Porque a reorganização desses contextos, vai mostrar o quanto existem contradições e o quanto a gente pode quebrar esses sentidos hegemônicos.

Penso também o movimento da escola moderna sobre outras categorias de participação e contra hegemonia neoliberal. Eu penso o movimento da escola moderna na contracorrente da hegemonia neoliberal, através da ideia de uma escola, de uma sociedade que propõe política e, pedagogicamente, uma auto-formação de professores que têm uma cultura com hegemonia do mercado, com alguns valores subjacentes à cooperação, à expressão livre, que resistiram e são hoje tão atuais como nunca. É dizer que hoje, como diria Paulo Freire, podemos dizer melhor a nossa palavra. Podemos dizer melhor o que, porque fazemos o que fazemos no cotidiano escolar e na formação dos seus pares.

É nessa interação dialética que Sérgio Nisa vai dizer, que faz apelo a uma teoria que a prática se aperfeiçoe e desenvolva por sucessivos e interpolados momentos da teorização enquadrando isso em um confronto teórico para modificar a prática. Existem inúmeras experiências dentro do movimento da escola moderna, como o Conselho Escolar, como as assembleias dentro das salas de aula, que beneficiam um avanço, sustentado na reflexão cooperada, e que procuram responder melhor as carências das crianças, as suas necessidades, ao tempo que tentam propiciar a elas, o desenvolvimento do sentido de uma autoavaliação e da compreensão das suas próprias necessidades. São técnicas docentes que precisam ser pensadas como meios de

lidarmos com a informação e o modo de repensar a sociedade, a escola.

E por fim, queria dizer que existem inúmeras possibilidades de reinvenção da escola, mas a reinvenção da escola, pautada na cooperação pela participação e na expressão livre, é uma estratégia muito importante, quero terminar com uma citação do Sérgio Niza, e eu já vi ali pelos slides do Luiz, que ele vai falar da estratégia pedagógica isomórfica, e eu quero terminar com essa citação do Niza, em que ele disse assim: é uma estratégia geral de formação baseada no princípio do isomorfismo pedagógico, ou seja, metodologia que consiste em experienciar, através de todo o processo de formação, as atitudes, métodos, capacidades e modos de organizar que se pretende que venham a ser desempenhada nas práticas sociais, ou seja, nas práticas sociais de leitura e escrita, nas práticas sociais dos múltiplos letramentos e das múltiplas interações que podem acontecer em sala de aula. É isso, fico aberta, fico aberta para o debate.

### **Marcelo Vieira Pustilnik**

Obrigada, gente. Muito bem, obrigado, professora Tânia, pelas suas contribuições, boas reflexões que realmente coloca para nós diversos elementos dentro dessa relação do Movimento Escola Moderna e a realidade brasileira. Fica a sugestão para que as pessoas possam voltar a assistir essa palestra, que se encontrará gravada no *YouTube* e vai ficar disponível para que as pessoas possam assistir a qualquer momento, se ficou alguma parte não audível, não compreensível. Vamos agora ouvir as contribuições do Luiz Mestre, que vai nos apresentar algumas questões relativas à sua expe-

riência com o Movimento Escola Moderna Português. Seja bem-vindo, Luiz, se apresente para o público.

### **Luís Mestre Marcelo**

Muito bom dia! Aqui, onde estou, é boa tarde, mais quatro horas. Eu resido em Lisboa, mas sou natural do Alentejo, que é uma região mais abaixo de Lisboa, e é onde estou neste momento. Queria agradecer este convite e esta oportunidade de poder falar do Movimento que tanto gosto e que tanto me apaixonou a falar. A minha participação aqui, também, teve muito a ver com o professor Pedro González, que foi através dele que conheci este Congresso. Eu estive no Brasil no mês de agosto, não muito próximo, ou talvez próximo (depende) de Altamira, portanto, o mais próximo que estive foi em Ilhéus, na Bahia, e estive também em São Paulo.

O Brasil é um país que me apaixonou já há muito tempo, a minha namorada, inclusive, é brasileira, também, e é com muito gosto que estou aqui a falar do Movimento. Vou tentar cumprir o tempo que me pediram, não sei se consigo, porque quem é apaixonado, digamos assim, quando está a falar sobre o objeto dessa paixão, acaba por ter alguma dificuldade em cumprir alguns limites temporais, neste caso. penso que me pediram cerca de 20 minutos, vou tentar. Vou falar um pouco com o apoio de uma apresentação em *slides*.

Vou mostrar-vos, sobretudo, as ideias, os princípios pedagógicos fundamentais desta associação de profissionais de educação, que é o Movimento da Escola Moderna. Falar-vos dum modelo de formação e dum modelo pedagógico. Eu esqueci-me de dizer, na minha forma-

ção inicial, portanto, eu sou professor do ensino fundamental, aqui em Portugal, diz-se professor do primeiro ciclo. No entanto, nos últimos anos, tenho estado ligado mais ao ensino politécnico, em que acompanho os estágios dos futuros professores do ensino fundamental, sobretudo, que é algo que eu gosto bastante. Estar sempre muito a discutir sobre as questões da prática. E também defendi o meu doutoramento em abril, e tal como a minha dissertação de mestrado, ambos têm haver com o modelo pedagógico e o modelo de formação do Movimento da Escola Moderna.

Hoje, não vou falar tanto do meu trabalho doutoramento, de forma muito explícita e direta. Vou fazer algumas alusões desse trabalho, mas vou, digamos, abordar de uma forma mais geral, o modelo pedagógico e o modelo de formação, e esta organização, digamos assim, do Movimento da Escola Moderna. Este título que atribuíram a esta mesa, eu, efetivamente, ontem e antes de ontem, estive a falar com o professor Sergio Niza (que já o conheço há mais de 20 anos e que é um prazer imenso ter desde essa altura convivido com ele, e temos também uma boa amizade, e tem sido efetivamente um dos meus mestres, também, ao longo da minha vida profissional) e ele chamou-me a atenção do facto de recordar, para além da Tânia, do Marcelo, outros professores que, efetivamente, já trabalharam com o Movimento do Escola Moderna em Portugal.

Já fizeram algumas pesquisas, tivemos uma ótima correspondência, um ótimo trabalho. Recordo aqui o professor Ricardo Ribeiro, o professor Júlio Groppa, a professora Soeli Melo, Regina de Souza, Cassiana Magalhães, entre mui-

tas outras, algumas destas mais ligadas à Universidade de Évora, que têm colaborado e feito trabalho em parceria, sobretudo, com as professoras Assunção Folque e Ana Artur, mais ligadas à Educação Infantil, mas que trabalham na Universidade de Évora, também na formação de professores, a formação inicial. E então, achei que também seria interessante e muita, a partir também do diálogo que tive com o Sérgio, e que me chamou à atenção de também ser fundamental dizer que, no Brasil, já existe muito conhecimento, muito trabalho feito acerca do Movimento da Escola Moderna em Portugal.

Acerca do Movimento da Escola Moderna, o Movimento, como já referi, é uma associação de profissionais de educação, de professores, educadores de infância, psicólogos, que já existe formalmente há cerca de 56 anos. Portanto, é muito tempo para uma associação de professores. Aqui, estão um conjunto de fotografias que retratam a vida associativa desse Movimento, portanto, nós temos cerca de 1500 a 2000 sócios. Vivemos das quotas dos sócios, que são os professores, são os educadores de infância, enfim, não temos fins lucrativos, não temos escolas. Somos uma associação, sobretudo, de formação, que desenvolve um modelo pedagógico e de formação, desde esse início e que eu vou vos falar. Aqui têm uma panorâmica geral das atividades, enfim, das rotinas, daquilo que é hábito fazermos, não só entre nós professores, adultos, educadores, como também, com as nossas crianças, os nossos alunos.

Portanto, o meu objetivo agora é falar um bocadinho de tudo isso, vou tentar cumprir o tempo, não sei se consigo. O Movimento está organizado em núcleos

pelo país. Portugal, para quem não conhece, é um país, comparativamente ao Brasil, onde não tem nada a ver em termos de tamanho, como é óbvio, mas o Movimento está organizado em vários núcleos, sobretudo, nas principais cidades de cada distrito, de cada região. Em cada região, portanto, estão agregados os professores que trabalham nessa área e que estão associados ao Movimento e desenvolvem todo o trabalho de formação nos diferentes núcleos. A sede do movimento funciona em Lisboa, na capital, e é lá que, uma vez por mês, os responsáveis de cada núcleo se encontram e discutem, em cooperação, em participação direta democrática, a vida associativa e a vida formativa do Movimento.

Estes dois princípios são fundamentais, a Tânia já falou um pouco sobre eles e eu vou também, ao longo desta minha apresentação, explicar um pouco e que são parte daquilo que nos distingue. Primeiro, a *Autoformação cooperada* e, posteriormente, o *Isomorfismo pedagógico*. Então, eu coloquei-os aqui também para não me esquecer e para me organizar no meu discurso, porque depois, com o pouco de tempo que tenho, receio que possa me esquecer destes dois conceitos fundamentais. Cada núcleo do Movimento, em termos de trabalho formativo, os professores e os educadores, organizam-se em grupos cooperativos. Nós chamamos de grupos cooperativos, que são grupos de formação, geralmente, a frequência é quinzenal. Encontram-se, posteriormente, ao tempo de lecionação de aulas, ao final do dia. Aqui em Portugal, o horário letivo é, sobretudo, das 9 até às 17 horas (até às 5 de tarde).

Eu também me esqueci de dizer que o Movimento agrega professores e edu-

cadores, uns que trabalham em escolas públicas, outros que trabalham no ensino particular. Como eu disse no início, nós não temos escolas, nós formamos os professores que são nossos associados e também fazemos formação para aqueles que nos querem conhecer e que querem aprender conosco. Temos também esse tipo de oferta formativa. Voltando aos grupos cooperativos, cada núcleo tem uma série de grupos cooperativos, em que os respetivos professores, sócios do Movimento, se agrupam e discutem, refletem todas as questões relacionadas com o modelo pedagógico que implementam (que eu já vou falar mais adiante, as características das atividades principais, das estratégias, princípios educativos desse modelo pedagógico) e, portanto, é aqui que, efetivamente, acontece a reflexão à volta das práticas, onde se lê, onde, com a ajuda do campo teórico em que nos situamos (que eu também já vou falar um pouco), produzimos conhecimento para além de melhorarmos e compreendermos melhor a prática, esse é o principal objetivo.

Fazemo-lo de forma voluntária, ou seja, todos os professores (como eu disse), pagam uma quota anual, depois, por exemplo, nós temos um congresso anual, no final do ano letivo, que aqui em Portugal, é em julho, e permite tanto o acesso a esse congresso, mais barato, tal como permite o acesso a uma revista, que tem o nome de “Escola Moderna”, que é uma revista anual, constituída pelos relatos de prática, muitos deles que nascem da reflexão cooperada que acontece nos grupos cooperativos.

A autoformação cooperada, que é algo que nos distingue desde o início, o que quer dizer é tão simples quanto

isto: os professores organizam-se de forma cooperada para se formarem uns aos outros. Não existe um papel formal do formador ou formando, somos todos formadores e formandos, e estudamos e refletimos, tal como produzimos conhecimento, em conjunto. E como comunidade de aprendizagem, como comunidade prática profissional, que se define o Movimento, obviamente que são espaços fundamentais para efetivamente podermos discutir, falar, desabafar, aguentar, muitas das vezes, as contrariedades que sentimos no dia a dia escolar e que são fundamentais para a nossa saúde mental.

Aqui falou-se já muito de paixão por aquilo que se faz, estes grupos, obviamente, refletem muito da paixão que nós temos pela educação e pelas práticas pedagógicas e associativas do Movimento da Escola Moderna, mas eles também nos permitem ter distanciamento. E isso é fundamental quando se tem muita paixão, para ver melhor, é necessário um distanciamento. Com a ajuda dos outros, dos nossos colegas, é algo facilitado e permite-nos, efetivamente, poder avançar e construir conhecimento. É um modelo pedagógico que vem sendo construído desde há mais de 50 anos, não é estático (e eu vou falar um pouco dos autores, digamos assim, que nos foram influenciando ao longo do tempo). Em cada núcleo pedagógico, em cada região, existe também uma oferta formativa aberta a todos os professores que queiram participar (que nós chamamos de sábados pe-

dagógicos), porque acontece num sábado por mês.

Vejam bem, nós encontramos também aos sábados, enfim, temos pouco tempo, a escola “consume-nos” muito, mas sentimos necessidade, deste sempre, que temos estes encontros, em que os professores apresentam relatos de prática daquilo que fazem com os seus alunos. Fazem comunicações, não só para os restantes sócios, como para toda a população escolar que queira assistir. Aqui está um exemplo de uma calendari-zação do núcleo regional de Lisboa, portanto, como eu disse, existem vários núcleos espalhados pelo país. Isto também é algo que nos distingue, é muito, muito

**Não existe um papel formal do formador ou formando, somos todos formadores e formandos, e estudamos e refletimos, tal como produzimos conhecimento, em conjunto.**

importante, muito interessante, porque é na partilha das nossas práticas, do conhecimento, que vamos produzindo, que nós nos vamos formando, evoluindo, porque, efetivamente, uma das me-

lhores maneiras de aprender, é explicar ou tentar explicar aquilo que fazemos e que sabemos, as nossas dúvidas, tudo isso, e isso é algo que também nos caracteriza. Aqui, uma fotografia dos próprios professores a mostraram. Apresentam, muitas das vezes, o trabalho que realizam com os seus alunos, é algo também muito prático e é fundamental também para poder “contagiar” os restantes dos colegas.

Valorizamos muito o trabalho que é feito com os nossos alunos e é muito a partir daí, dessa partilha, que vamos avançando nas práticas e na reflexão sobre essas práticas. Outro momento que



nos distingue, que eu já falei um pouco, é que todos os anos temos um congresso anual, cerca de três dias. Este ano, o congresso de 2022 aconteceu em Almada, é uma cidade muito próxima do Lisboa, do outro lado do rio, do rio Tejo. Temos cerca de 80 a 90 comunicações dos nossos sócios, dos vários níveis de ensino. É um congresso em que outras pessoas podem participar e em que existem cerca de 7 ou 8 comunicações ao mesmo tempo, durante o período da manhã e da tarde, em várias salas. Os professores optam por escolher aquela que mais querem assistir e, então, aí os professores que apresentam o trabalho, sobretudo, o resultado do ano letivo (que termina no início de julho, final de junho). Isto é quase sempre na terceira semana de julho que acontece.

Há também uma exposição enorme dos trabalhos realizados com os alunos e é algo muito contagioso. Temos também plenários, sessões plenárias. Temos sempre à volta de 450 pessoas, se calhar para o Brasil não é muito, mas no contexto português, é bastante, já é um número bastante considerável. Estão a ver que é já no final do ano letivo, prestes a chegar às férias de verão, mas, mesmo assim, os professores têm energia e vontade para se reunirem e participarem. Neste caso, foi o quadragésimo terceiro. Estão a ver há quanto tempo é que já existe este congresso.

Temos também uma revista, como eu disse, a “Escola Moderna”, que é, efetivamente, construída a partir dos relatos de práticas escritos dos sócios do Movimento, sobre as diferentes atividades-chave do modelo pedagógico, e que refletem os diferentes níveis de ensino. Desde o ensino infantil, o ensino fundamental, o ensino fundamental 2, o ensino

médio, o ensino universitário, porque o nosso modelo pedagógico (que eu já vou falar, já estou a dizer que vou falar, vou falar, mas, nunca mais começo, mas está prestes) é, portanto, como é um modelo, é um conjunto de princípios, filosofias, estratégias. É adaptável, é transferível para qualquer grau e nível de ensino, independentemente de termos um professor em monodocência ou professores específicos para uma disciplina. Aqui falo um pouco da minha tese de doutoramento (só para não esquecer, coloquei aqui a fotografia), porque, para além do Movimento, desenvolver muito a reflexão sobre as práticas, escrever, produzir conhecimento, avançar... também existem grupos cooperativos ou projetos de formação (nós também temos formação acreditada, ou seja, que permitem que quem a frequenta, tenha créditos para poderem progredir – que é o formato que existe em Portugal, que para as pessoas poderem progredir na carreira, têm que fazer um conjunto de formação acreditada – nós também temos esse tipo de formações, que chamamos de Oficinas de iniciação ao modelo, para quem quer aprender pela primeira vez, ou temos projetos de formação...) e foi sobre um desses projetos de formação que aconteceu no Movimento, há cerca de 12 anos atrás, um Projeto de Investigação-formação, que mais do que reflexão, os professores investigaram as suas práticas.

Escreveram diários profissionais, escreveram também (resultante de todo o trabalho investigativo da prática) um relato de prática mais enriquecido e com características que refletem uma investigação da prática. A minha tese de doutoramento foi sobre esse Projeto de Investigação-formação. Um projeto

ao nível nacional, que eu investiguei (foi algo muito demorado, foram cerca de 10 anos em que eu analisei, investiguei, pesquisei os diários profissionais de 6 professores do ensino fundamental que participaram nesse projeto), isto tudo para dizer que mais do que reflexão, existe, também, muita investigação das práticas feitas pelos próprios professores.

Temos também associados que trabalham nas Universidades e que também ajudam e fazem progredir todo o nosso modelo pedagógico e modelo de formação. Então, o principal, digamos assim, e que está também na gênese deste Movimento, ainda em tempo de ditadura, *privilegia-se a transformação continua e a melhor compreensão da prática pedagógica a partir da reflexão ou até da investigação cooperada dos problemas reais que dela decorrem, em paralelo com a interlocução com as várias correntes teóricas que têm vindo a construir a história deste Movimento.*

Portanto, nós estudamos muito, lemos muito, porque efetivamente, a teoria e a prática se cruzam nesta interlocução permanente, cooperada e dialogada que nós implementamos no nosso dia a dia. Também uma ideia fundamental que está na gênese deste Movimento, é a *luta por uma escola para todos, onde se valorizem as diferenças e se tenta ultrapassar as desigualdades.* Obviamente, que pode parecer uma ideia quase banal, uma ideia um pouco “romântica”, mas é por isto que nós batalhamos continuamente. A maior parte dos nossos profissionais estão em escolas públicas, outros estão em escolas particulares, mas este é, efetivamente, o nosso principal princípio que nos guia. Porque nós acreditamos que, efetivamente, a escola pode e deve ser também

um elevador social e acreditamos que, pelo menos eu e muitos daqueles meus colegas aqui do Movimento, é possível melhorar a sociedade com a escola.

Outra ideia fundamental na gênese do MEM, nos anos 60, do século passado, é, efetivamente, uma *recusa pelo ensino simultâneo tradicional.* A mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo, como se fossem apenas um. O tal mito da homogeneidade que o Perrenoud nos recorda e o facto do professor ocupar muito tempo das suas aulas com a sua fala, aqui, uma referência aos estudos realizados nos Estados Unidos, onde três quartos do tempo de aula são ocupados pela fala do professor. Esta também é uma ideia forte que nós tentamos contrariar desde há muito. E agora vou-me explicar bem para não criar algumas falsas ideias, *também recusamos uma pedagogia da Escola Ativa,* ou seja, demasiado centrada no aluno.

Nós, no início, fomos influenciados, obviamente, pelo Freinet. Sei que também no Brasil houve muito trabalho e mesmo havia também, e acho, quer dizer, não acho, há também um grupo que está ainda com alguma relação com a Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna. Aqui em Portugal, nós fizemos um afastamento dessa Federação, porque a determinada altura, não nos revíamos nessa perspectiva, mais pedocêntrica do Freinet, e não só, e de muitos outros autores e pedagogos da escola nova, porque efetivamente, aquilo em que acreditamos é na perspectiva sociocultural de educação. Ao fim ao cabo, o conhecimento tem origem social, uma organização do trabalho social centrada.

Aqui, apresento-vos quatro pressupostos fundamentais, que traduzem

não só o nosso modelo pedagógico, como também o modelo de formação. Aprovei-to para falar um pouco do isomorfismo pedagógico, aquilo que vos apresentei, estas rotinas, digamos assim, estas atividades do Movimento da Escola Moderna, que refletem o trabalho associativo e de formação nos professores, guiam-se pelos mesmos princípios, pelas mesmas estratégias que nós desenvolvemos com os nossos alunos. Portanto, a cooperação, a comunicação, a participação democrática são os mesmos princípios que nós desenvolvemos nos nossos grupos, na educação infantil, nas nossas turmas e aí o isomorfismo pedagógico tem a ver com essa busca de coerência entre o discurso sobre a prática e a própria prática. E, portanto, quanto mais, efetivamente, aplicarmos entre nós, instituímos entre nós, os mesmos princípios que desenvolvemos com os nossos alunos, obviamente, que mais avançamos, não só no modelo pedagógico, como também no modelo de formação.

Isto é algo que também nos distingue bastante e volto aqui a estes cinco pressupostos que nos distinguem e que refletem esta perspectiva sociocultural. Apoiada muito em autores, pós-vigotskianos e não só, e também da psicologia cultural, do Bruner, entre outros. Primeiro, *cada turma constitui-se com seus respectivos professores como uma comunidade de aprendizagem organizada cooperativamente*, onde também acontece uma *construção conjunta do conhecimento*. O terceiro pressuposto consiste na *ajuda a que uns dão aos outros*, cá está a cooperação, que eu já tanto falei, foi aqui falado também já pela Tânia, a *linguagem oral e escrita como meio que opera a transformação dos vários intervenientes*.

Sobre o modelo de formação, mostrei-vos vários exemplos, não só na revista que produzimos e em que publicamos os nossos relatos de prática, como em todo o tipo de formação que apela a comunicação, a partilha, a divulgação constante daquilo que fazemos com os nossos alunos e entre nós. Por último, a *atividade conjunta passa sempre pela negociação cooperada*, ou seja, a participação democrática direta apela e exige-nos isso, como é natural. Falando um pouco mais do modelo pedagógico, eu aqui vou mostrar-vos algumas fotografias. São relativas, sobretudo, ao ensino fundamental e às minhas turmas, às turmas que eu tenho tido ao longo do tempo, turmas do ensino fundamental. Esta, a ideia principal: *promovemos nos alunos uma participação ativa e democrática na gestão cooperada do currículo, do espaço, dos materiais, dos tempos, das atividades e das aprendizagens*.

Aqui, a ideia fundamental de constituir-nos com a nossa turma como uma comunidade, é envolver os alunos, responsabilizá-los na gestão de tudo aquilo que lhes diz a eles respeito, e também a nós. Esta, efetivamente, é uma máxima fundamental, e aqui algumas fotografias que retratam essa participação dos alunos. Outro princípio fundamental, que deste sempre nos distingue e que tentamos, ao máximo, que o modelo pedagógico vá ao encontro deste princípio: *privilegiar as diferenças naturais das crianças e jovens como um forte recurso cultural*, ou seja, aqui a ideia é que as diferenças sejam uma mais valia e não um obstáculo.

Naturalmente, que isto não é fácil de todo, mas é este o nosso principal princípio e muito através da diferenciação pedagógica, que é algo que também

nos distingue e do envolvimento de todos na construção de uma comunidade de aprendizagem, sustentada pela cooperação, que torna este desafio mais fácil. Por isso, naturalmente, também *valorizamos o ambiente de livre expressão dos alunos, onde através da falha e da escrita, o conhecimento é apropriado conjuntamente*, ou seja, aqui a ideia, também (eu já expliquei muito o que fazemos entre nós adultos), é que os alunos são produtores de obras e de conhecimento.

E por isso, naturalmente, têm um papel mais ativo, mais responsabilizado, e é fundamental ter rotinas, em que eles apresentam os seus projetos de investigação, as suas produções artísticas, tudo isso atribui sentido social às aprendizagens. Eu queria dizer também algo que me aproximou muito do Movimento no início, há mais de 20 anos atrás, teve a ver com o facto de eu ter ficado rendido, não só por ter visto, ter experienciado e também ter investigado ao longo deste tempo, o facto deste Movimento potenciar mais as aprendizagens curriculares, mais as aprendizagens significativas, as aprendizagens sociais. Não temos a menor dúvida do avanço de todo este modelo pedagógico nas crianças. E isso é algo que não podemos entrar, muita das vezes, naquele discurso, por vezes, apelidado de “romântico” por alguns críticos, nós temos provas, temos a vivência diária que, efetivamente, aliás, eu não trabalharia de certeza com este modelo pedagógico, se não tivesse provas dadas dos avanços dos alunos, da maturidade, das aprendizagens mais significativas.

Isto não é algo do discurso, é algo da prática, é algo real. Então, cada turma/grupo organiza-se com os seus professores, como uma comunidade de apren-

dizagem, organizada cooperativamente, como eu já referi, e isso implica o quê? Isto não é um método, eu volto a dizer novamente; isto é um modo de estar na vida, é um acreditar nestes princípios. Se um professor, efetivamente, não acredita na cooperação, na participação democrática, naturalmente, terá muita dificuldade ou não, se vai identificar com este tipo de trabalho. E, por isso, é fundamental que o professor, quando entra pela primeira vez numa sala de aula com uma turma, e tem essa turma pela primeira vez, é fundamental demonstrar e dizer abertamente que ele não vai desistir de ninguém.

Esta é a primeira máxima, mesmo que a turma seja ainda: cada um por si, não existe ainda comunidade e tenha que ser algo a ser construído, porque não é de um dia para outro que isso acontece. E, portanto, o professor tem que ser ele, em primeiro lugar, a mostrar essa vontade, a “impor”, digamos, esta necessidade: de que ele sozinho, não consegue e que têm, todos, de encontrar uma forma de se ajudar uns aos outros, porque todos juntos conseguem ir muito mais longe do que cada um em separado. Não é só uma questão de ninguém ficar para trás, é de todos poderem avançar mais. Portanto, este esforço, esta vontade coletiva em cooperar, vai fazer a diferença e, por isso, é fundamental que o professor abra o jogo no primeiro dia de aulas e todos percebam que não está só o professor de um lado e estão os alunos do outro, não, todos juntos vão, efetivamente, unir esforços em prol do avanço, o mais possível, de todos. E isto pode parecer uma ideia demasiado “romântica”, mas nós há mais de 50 anos, que instituímos este modelo pedagógico, temos provas dadas, está tudo

investigado e, portanto, até com enorme prazer que eu o faria, e estou aqui a falar em nome pessoal, que é um dos meus sonhos, de criar um núcleo do Movimento da Escola Moderna aqui, no Brasil.

Tinha todo o gosto e prazer em contribuir para tal, estou a falar em nome pessoal, como é óbvio, é um sonho que eu estou aqui a partilhar convosco, visto que tenho tanto gosto e paixão pelo vosso país. Sobre as cinco atividades centrais do modelo pedagógico do Movimento: o *Conselho de Cooperação Educativa*, que é um momento em que os alunos, com o seu professor, planificam, regulam, avaliam a semana de trabalho, no caso concreto do Primeiro Ciclo. Em que eles estão envolvidos em toda a gestão, todo o trabalho que é desenvolvido ao longo dessa semana e, para além disso, é um momento fundamental para, sobretudo, à sexta-feira, os alunos lerem e discutirem o que está escrito no Diário Turma. Que é um registo que é utilizado no Primeiro Ciclo, semanalmente, com quatro colunas: *gostamos, não gostamos, fizemos, propomos*, e em que eles escrevem tudo aquilo que lhes diz respeito à sua vida e que depois é discutido à sexta-feira, na reunião em Conselho.

Nós chamamos Conselho porque nós tomamos as decisões por consenso e não por votação (e aí sim, poderíamos chamar Assembleia), o que implica maior discussão, maior argumentação, porque, acreditamos que, através da votação, cria-se maiores cisões, uns ganham, outros perdem, e daí chamarmos Conselho de Cooperação Educativa. Reflete também uma marca diferenciada daquilo que o Freinet falava, e depois, o que na Pedagogia Institucional começou a ser avançado, e, por isso, desde há algum

tempo que, ao invés de jornal de parede, também chamamos Diário de Turma.

Outra atividade-chave consiste nos *Projetos de trabalho cooperativo para desenvolver as aprendizagens curriculares*, ou seja, os alunos, a partir de temas escolhidos por si ou do programa ou do currículo (eu esqueci-me de dizer que nós trabalhamos com o programa curricular, o currículo, obviamente, do ensino fundamental, tal e qual como todos os outros professores, agora a forma como o fazemos, as estratégias, as atividades, é que são diferentes do que a maioria faz, mas tentamos que todos cheguem à mesma finalidade, que é a apropriação significativa, o mais possível, do currículo). Então, os alunos organizam-se em pequenos grupos e fazem pesquisas, desenvolvem competências importantíssimas de literacia científica e que depois, noutra momento, apresentam esse trabalho. O professor, obviamente, aqui tem um papel fundamental.

Eu não estou aqui a falar em não-diretividade, de todo, de todo mesmo, estou a falar do modelo sociocêntrico, em que o professor tem um papel importantíssimo na partilha da responsabilidade de tudo aquilo que diz respeito aos alunos e que vai passando essa responsabilidade, à medida que os alunos vão ficando cada vez mais autónomos, responsáveis e cooperantes entre si. Temos também outra atividade fundamental, importantíssima. No ensino fundamental, temos várias *Rotinas diárias de Comunicação*, em que os alunos apresentam para si os projetos que desenvolvem, os textos que escrevem, em que fazem também exposições para a comunidade escolar. Enfim, um sem número de rotinas que, ao fim ao cabo, traduzem num sentido social,

num desenvolvimento do sentido social das aprendizagens, o que atribui muito mais sentido e motivação pelo trabalho. Um outro momento também importantíssimo, que eu gosto bastante e que tenho investigado, também, muito, que é o *Tempo de Estudo Autônomo e Acompanhamento Individual Interativo*. É guiado pelo plano individual de trabalho, em que cada aluno tem um e que a partir dele seleciona as atividades, de acordo com as suas necessidades curriculares. Trabalha individualmente, ou a pares, com o apoio dos colegas, e isso permite que o professor apoie o mais possível e, individualmente, as crianças que precisam mais da sua ajuda. E aqui têm uma fotografia minha e do professor da Educação Especial, que tentamos sempre que todos os alunos, independentemente das suas dificuldades, deficiências, estejam dentro da sala, é lá que acontece a inclusão.

E, portanto, nós também temos um trabalho muito importante ao nível da inclusão, ao nível do trabalho com as crianças com necessidades educativas especiais. Como eu disse, todo o trabalho é guiado por um plano individual de trabalho, a questão do Tempo de Estudo Autônomo, sobretudo, e depois, no final da semana, apresentam esse plano individual de trabalho aos colegas, em que apresentam a sua autoavaliação e recebem os comentários, as sugestões dos colegas, para que na semana seguinte, aperfeiçoem o seu estudo autónomo, que é fundamental, cada vez mais, nos dias de hoje. *O trabalho curricular em interlocução coletiva*, portanto, os momentos em coletivo (não entendam momentos em coletivo como ensino simultâneo, porque não é), é quando o professor trabalha os conceitos fundamentais, sobretudo, atra-

vés da resolução de problemas, a pares, e a apresentação das diferentes resoluções aos colegas. Em que faz também uma revisão de texto em coletivo, a partir dos textos dos alunos, tal e qual como foram escritos, e a gramática e a ortografia é, digamos, trabalhada em contexto. Existem vários exemplos em que, efetivamente, em interlocução, em interação, portanto, tudo a decorrer num clima de muita interação, os conceitos vão sendo reconstruídos e construídos em cooperação. Qual é o principal objetivo, efetivamente? É garantir o sucesso de todos os alunos. E aqui, deixo-vos também um texto de uma aluna minha, que eu encontrei uma vez num caderno de escrita livre, uma aluna de primeiro ano, portanto, primeiro ano de ensino fundamental, uma criança com seis anos, que eu, a determinada altura, percebi que tinha escrito este texto. Ela não o chegou a apresentar, mas depois, ao folhar o seu caderno, percebi e achei muito interessante, e traduz muito daquilo que eu estou aqui a passar, ou seja: *Eu gosto muito da minha escola, porque posso aprender com a minha turma. Cá está, o fator turma, o fator grupo, em que, obviamente, está incluído o professor. Aqui, queria mostrar-vos uma citação do José Tolentino Mendonça, relacionada com a comunidade: Precisamos de reler a comunidade, não como uma garantia que resolve automaticamente a nossa necessidade de proteção, mas como um lugar aberto e, nesse sentido, também frágil, sempre em construção, onde nos reinventamos.* José Tolentino Mendonça, numa entrevista ao Jornal Público, 17 de julho de 2022.

Eu achei que reflete muito daquilo que somos aqui no Movimento. Mostro-vos, também uma fotografia do site do

Movimento, que podem, basta, escrever no Google: *Movimento da Escola Moderna em Portugal*, e que têm muitas informações. Também mostrar-vos aqui os meus contatos. Eu tenho também uma página no Facebook: *A Escola que nunca Tive!*, onde escrevo um pouco sobre estas questões da comunidade, de uma escola mais humana, mais democrática, tudo aquilo que acabei por falar hoje. Falei, eventualmente, muita informação em tão pouco tempo, peço desculpa por isso, mas era o tempo que tinha.

### **Marcelo Vieira Pustilnik**

Muito bem, quero agradecer a fala do professor Luiz, com sua contribuição, bem sistematizada sobre como funciona o poder do pedagógico, e isso nos traz uma possibilidade do panorama, do funcionamento. Temos uma pergunta: Se nós acreditamos que esse modelo de escola poderia se implantar em todas as escolas? Digo o seguinte, nós aqui no Brasil, temos muito que aprender com o MEM e, certamente, ajudaria a escola pública brasileira, principalmente porque o modelo pedagógico não é metodologia, é um modelo pedagógico, ele não é algo fechado em si, como se fosse uma regra, como eu diria assim, um manual de como a escola deve funcionar. E sim, são princípios, princípios que utilizam de muitas ferramentas para o seu funcionamento, mas não é igual para todo mundo, cada professor, junto com sua turma, vai construindo a sua realidade. A Tânia se quis fazer alguma consideração final e o Luiz também.

### **Luís Mestre Marcelo**

Eu queria também responder essa pergunta, obviamente, que tudo isso não

seria possível se nós trabalhássemos em cooperação, mas nós somos sozinhos, nós apoiamos muitos dos outros sozinhos e efetivamente seria muito mais difícil. Mas como eu disse, isto é um modelo pedagógico que vai ser construído já há muito tempo, já há muito base teórico e sustenta, e nós temos até oficinas de iniciação ao modelo pedagógico para quem está fora entre aspas e quer aprender. Portanto, há muito trabalho já feito sobre como instituir o tempo de estudo autônomo, como instituir o trabalho pro projeto dos alunos, como instituir o conceito de habitação com os alunos, e tudo efetivamente o ar do princípio.

Se queremos desenvolver uma comunidade de aprendizagem, sobretudo, a partir do ensino fundamental, o currículo, nós partimos do currículo e, portanto, o objetivo é que, através deste modelo pedagógico, entre vários benefícios, possamos fazer com que os nossos alunos aprendam ainda melhor o currículo, e vão muito mais longe do que o currículo, mas de uma forma significativa, com sentido, não apenas baseado na memorização para responder a testes e, portanto, sim, responde, é possível aplicar em todas as escolas, seja pública, seja privada, não tenha menor dúvida.

### **Marcelo Vieira Pustilnik**

É isso mesmo, qualquer escola poderia estar aplicando.

### **Tânia Serra Azul Machado Bezerra**

Primeiro, parabenizar o Luís pela fala e pela forma dialética que conseguiu ir trazendo cada aspecto. Na proposta do princípio. Estamos sendo assistidos pelo Pedro Gonzales, que maravilha, nos trazendo aí uma pergunta, saudades Pedro,

dizer que já fiquei interessada em trazê-lo para outros momentos, para a gente conversar sobre o movimento, inclusive, quando a Dália faz essa provocação, como é que nós traríamos isso, seria possível trazer essa escola, e talvez as pessoas não consigam ainda entender exatamente o que é, porque é necessária a experiência de entender que é um movimento, como é um movimento autônomo, sem hierarquias, é um movimento horizontal, os professores vão aderindo a isso, então não é uma escola.

Aqui no Brasil, Luís, a gente tem muitas escolas tipo a Escola da Ponte, escolas específicas que fecham com determinada metodologia, determinado princípio, mas o MEM é mais do que isso, ele transcende essas paredes da escola, e é um movimento de professores e, por isso que eu falo que é um movimento de professores de resistência aos outros modelos de escola. Inclusive, na minha observação, no curto espaço de tempo que tive, percebia algumas contradições nesse sentido, por exemplo: eu tenho um professor do movimento na escola, eu tenho um professor, então, ele modifica aquela realidade na sala dele, mas a série anterior e a série posterior, as crianças já vão vivenciar uma outra realidade.

Então, como é um movimento que tem a ver com a escolha e a opção autônoma dos professores, e se ela não contagia toda a escola, esse trabalho também vai perdendo um pouco a utilidade. Então, primeiro é importante para quem está ouvindo entender que não é uma escola, é um movimento de professores que atua em diversas escolas, em diversas cidades, e que eles vão sim, enquanto movimento, tentando contagiar e trazer outros pares, mas que não é uma escola inteira nesse

formato. Na verdade, nós precisaríamos, no contexto do Brasil, ter esse tipo de movimento pela transformação do chão da sala de aula. Por quê? Porque é uma proposta subversiva, no sentido de dizer que subverte essa lógica, e que não é fácil, porque aqui no Brasil, por exemplo, nós temos muitas dificuldades estruturais, nossas escolas, sobretudo, as públicas, elas ainda não têm condições básicas, a maioria delas ainda não tem condições básicas de funcionamento, como água, como energia, temos salas escuras, com dificuldade de acesso a material dos mais diversos, com um público em situação de risco alimentar.

Nós ainda temos uma realidade bem diversa, além de ser um país continental, não estou dizendo que isso é impossibilidade, mas no sentido de dizer que precisaria haver um movimento, essa lógica do movimento de professores. Queria também lhe convidar para depois a gente trocar outras figurinhas, estava falando aqui com minhas alunas da pós-graduação, para trazer sua fala, nesse formato, lá para a nossa pós, em alfabetização de crianças e multiletramentos, que seria interessantíssimo. O Pedro fez alguns comentários, não é, Marcelo, você vai ler?

### **Marcelo Vieira Pustilnik**

Teve um comentário do Pedro Gonzales, de que não é um modelo de escola, é um modelo pedagógico, fala, espero que nunca seja implementado em todas as escolas, que os professores possam escolher. Sim, o Movimento Escola Moderna não é uma proposta de escola única para o mundo, é uma proposta de um modelo pedagógico a ser desenvolvido e, principalmente, um movimento de colaboração entre os professores, e que pos-



sam encontrar novos caminhos nos processos educacionais.

Então, ao mesmo tempo que eu digo que ele não é um modelo para todas as escolas, o modelo tradicional também não era para todas as escolas, mas está em todas as escolas. Então, se ao menos a liberdade, a democracia, a cooperação e as formas de respeitos individuais que o movimento coloca para os estudantes, se isso tivesse acontecido em todas as escolas, nós teríamos um avanço muito firme na sociedade. Tenho certeza de que isso já seria uma coisa extremamente positiva para acontecer. Nós estamos chegando, então, ao fim da mesa, quero novamente agradecer a presença do Luís Mestre da Tânia Serra Azul e de todos que estiveram presentes, tanto aqui, presen-

temente, quanto *online*, e que puderam, de alguma forma, contribuir para o sucesso desse encontro. Então, eu agradeço a todos e vamos encerrar aqui a nossa mesa por hoje.

### **Tânia Serra Azul Machado Bezerra**

Obrigada, foi um prazer imenso, um abraço fraterno, um beijo grande ao Pedro, que está aí nos ouvindo, foi uma imensa satisfação, passou tão rápido porque foi realmente significativo, gratidão.

### **Luís Mestre Marcelo**

Muito obrigado também. Este é muito, havia muito mais para dizer, mas teremos com certeza mais oportunidades, acho que fica aqui o desafio. Muito obrigado mais uma vez.

# EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E POLÍTICA: CONFERÊNCIAS E PALESTRAS DO XIII FIPED

Este caderno é um compilado de escritos que reúne falas em Conferências, Palestras, Mesas-Redondas e Painéis do XIII Fórum Internacional de Pedagogia-FIPED, realizado na cidade de Altamira (PA), tendo como tema “Educação, Ciência e Política: em busca de uma construção democrática”. É um registro das falas de professor@s nacionais e internacionais (brasileiros e estrangeiros) e alun@s de graduação. O *e-book* divide-se em duas seções principais e os temas, de ambas as seções, são caracterizados pela multiplicidade de campos de estudo e temáticas relacionadas a educação, a pedagogia, a ciência e a política nacional e internacional, buscando o diálogo multidisciplinar entre as áreas do conhecimento e suas especificidades, tendo como um dos pontos de ligação em comum, a temática da pesquisa e da formação de pesquisador@s na graduação, a produção do conhecimento científico e a politização das demandas sociais e educacionais do Brasil, a partir do campos das Ciências Humanas e Sociais.



 EDIÇÕES  
AINPGP

ISBN: 978-65-87527-28-4



**FIPED**

9 786587 527284