

# A formação de professores: entre a universidade e a educação básica

João Batista Gonçalves Bueno  
Patrícia Cristina de Aragão  
Paula Almeida de Castro  
(Organizadores)

ENSINO &  
APRENDIZAGEM

VOL. 5

eduepb





## Universidade Estadual da Paraíba

Prof. Antonio Guedes Rangel Junior | *Reitor*

Prof. Flávio Romero Guimarães | *Vice-Reitor*



### Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Luciano Nascimento Silva | *Diretor*

Antonio Roberto Faustino da Costa | *Editor Assistente*

Cidoval Moraes de Sousa | *Editor Assistente*

### Conselho Editorial

Luciano Nascimento Silva (UEPB) | José Luciano Albino Barbosa (UEPB)

Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB) | Antônio Guedes Rangel Junior (UEPB)

Cidoval Moraes de Sousa (UEPB) | Flávio Romero Guimarães (UEPB)

### Conselho Científico

Afrânio Silva Jardim (UERJ) | Jonas Eduardo Gonzalez Lemos (IFRN)

Anne Augusta Alencar Leite (UFPB) | Jorge Eduardo Douglas Price (UNCOMAHUE/ARG)

Carlos Wagner Dias Ferreira (UFRN) | Flávio Romero Guimarães (UEPB)

Celso Fernandes Campilongo (USP/ PUC-SP) | Juliana Magalhães Neuwander (UFRJ)

Diego Duquelsky (UBA) | Maria Creusa de Araújo Borges (UFPB)

Dimitre Braga Soares de Carvalho (UFRN) | Pierre Souto Maior Coutinho Amorim (ASCES)

Eduardo Ramalho Rabenhorst (UFPB) | Raffaele de Giorgi (UNISALENTO/IT)

Germano Ramalho (UEPB) | Rodrigo Costa Ferreira (UEPB)

Glauber Salomão Leite (UEPB) | Rosmar Antonni Rodrigues Cavalcanti de Alencar (UFAL)

Gonçalo Nicolau Cerqueira Sops de Mello Bandeira (IPCA/PT) | Vincenzo Carbone (UNINT/IT)

Gustavo Barbosa Mesquita Batista (UFPB) | Vincenzo Militello (UNIPA/IT)

### Expediente EDUEPB

Erick Ferreira Cabral | *Design Gráfico e Editoração*

Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes | *Design Gráfico e Editoração*

Leonardo Ramos Araujo | *Design Gráfico e Editoração*

Elizete Amaral de Medeiros | *Revisão Linguística*

Antonio de Brito Freire | *Revisão Linguística*

Danielle Correia Gomes | *Divulgação*

Ricardo Rodrigues Nascimento | *Foto da Capa*



Editora filiada a ABEU

### EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500

Fone/Fax: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: [eduepb@uepb.edu.br](mailto:eduepb@uepb.edu.br)

João Batista Gonçalves Bueno  
Patrícia Cristina de Aragão  
Paula Almeida de Castro  
(*Organizadores*)

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:**  
entre a universidade e a educação básica

 **eduepb**  
Campina Grande-PB  
2019

## ***Coleção Ensino & Aprendizagem***

### **(Editores)**

Daniela Gomes de Araújo Nóbrega  
Fábio Marques de Souza  
Simone Dália de Gusmão Aranha

### **Conselho Científico**

Afrânio Mendes Catani (USP)  
Alexsandro da Silva (UFPE)  
Carla Luciane Blum Vestena (UNICENTRO)  
Cesar Aparecido Nunes (UNICAMP)  
Eduardo Gomes Onofre (UEPB)  
Iraíde Marques de Freitas Barreiro (UNESP)  
José Francisco de Melo Neto (UFPB)  
Laura Janaina Dias Amato (UNILA)  
Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (UFPE)  
Luiz Francisco Dias (UFMG)  
Maria Helena Vieira Abrahão (UNESP)  
María Isabel Pozzo (IRICE-Conicet- UNR, Argentina)  
Marta Lúcia Cabrera Kfourí Kaneoya (UNESP)  
Mona Mohamad Hawi (USP)  
Rosa Ana Martín Vegas (USAL, Espanha)  
Selma de Cássia Martinelli (UNICAMP)  
Sinara de Oliveira Branco (UFCG)

---

Bueno, João Batista Gonçalves

A formação de professores: entre a universidade e a educação básica [Livro eletrônico] / João Batista Gonçalves Bueno, Patrícia Cristina de Aragão, Paula Almeida de Castro (Organizadores). Campina Grande-PB: EDUEPB, 2019. 486 p.

Disponível em <http://uepb.uepb.edu.br/e-books/>

ISBN: 978-85-7879-606-8

1. Educação Básica. 2. Formação de Professores. 3. Pós Graduação. 4. Pesquisa. 5. Ensino. I. Aragão, Patrícia Cristina de (Org.). II. Castro, Paula Almeida de(Org.). I., . II. Título.

21. ed.CDD

---

Copyright © EDUEPB

*A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.*

# Sumário

APRESENTAÇÃO .....	8
<i>Os organizadores</i>	
PREFÁCIO .....	14
<i>Luiz Antonio Gomes Senna</i>	
PRÁTICAS E SUJEITOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE AO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: REFLEXÕES ETNOGRÁFICAS .....	41
<i>Jessica Kelly Sousa Ferreira</i>	
<i>Paula Almeida de Castro</i>	
FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS DE UM TEMPO EM CONSTRUÇÃO .....	68
<i>Maria Elizete Guimarães Carvalho</i>	
FAMÍLIAS, MASCULINIDADES E RACIALIDADES NA ESCOLA: PROVOCAÇÕES QUEER E DECOLONIAIS À FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE .....	91
<i>Marcio Caetano</i>	
<i>Paulo Melgaço da Silva Junior</i>	
<i>Treyce Ellen Silva Goulart</i>	
PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE: PERCEPÇÕES DISCENTES .....	128
<i>Marcelo Medeiros da Silva</i>	
A PESQUISA COM O CORPO INDÍGENA COMO ELEMENTO PEDAGÓGICO DA CULTURA CORPORAL E A EXPERIÊNCIA DOCENTE .....	159
<i>André Luis de Freitas Oliveira</i>	
<i>João Batista Gonçalves Bueno</i>	

**TREINANDO MENINAS: CORPO FEMININO E DISCIPLINA NO  
MOVIMENTO ESCOTEIRISTA ..... 181**

*Andressa Barbosa de Farias Leandro  
Iranilson Buriti*

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E PRÁTICA PEDAGÓGICA:  
O PAPEL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PROMOÇÃO DA  
INCLUSÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL ..... 204**

*Valdemir Fernando da Silva  
Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda*

**O DESAFIO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM PERNAMBUCO:  
UM OLHAR SOBRE A TEORIA E A PRÁTICA EM ESCOLAS  
PÚBLICAS NO AGRESTE ..... 227**

*Roberto Araújo Sá  
Valdemir Fernando da Silva  
Cristiane Félix da Silva Souto*

**CURRÍCULO NA PERSPECTIVA MULTICULTURAL: UM DESAFIO  
ÀS ESCOLAS DO CARIRI PARAIBANO ..... 253**

*Rafael de Farias Ferreira  
Linduarte Pereira Rodrigues*

**CONSTRUÇÃO CURRICULAR E PRODUÇÃO DE LIVROS  
DIDÁTICOS: A EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA DA  
AMÉRICA NA DÉCADA DE 1950 ..... 279**

*Diogo Henrique Vianna  
Arnaldo Pinto Junior*

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO: CONTEXTOS DAS POLÍTICAS E  
REAÇÕES DOCENTES ..... 303**

*Maria Kélia da Silva  
Jean Mac Cole Tavares Santos*

**A PESQUISA NA ESCOLA: DISTANCIAMENTOS E PROXIMIDADES .333**

*Carmen Lúcia Guimarães de Mattos*

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
E NO ENSINO SUPERIOR EM CAMPINA GRANDE/PB ..... 349**

*Fabiola Mônica da Silva Gonçalves*

*Ana Paula Borges Laurindo*

*Eveline Rodrigues Araújo*

**NOTAS SOBRE UMA PEDAGOGIA RELIGIOSA: MEDIAÇÕES  
LÚDICAS EM CONTEXTOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM..... 379**

*Robéria Nádia Araújo Nascimento*

*Patrícia Cristina de Araújo*

**MERCADO PÚBLICO DE BRAGANÇA PAULISTA:  
DE PATRIMÔNIO CULTURAL AO ENSINO DE HISTÓRIA..... 404**

*Lilian Florêncio de Godoy*

*Maria de Fátima Guimarães*

**MEMÓRIAS ANTIGAS E DOS ANTIGOS: UMA EXPERIÊNCIA  
DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA NA REGIÃO DA  
GUERRA DO CONTESTADO - SANTA CATARINA ..... 427**

*Elison Antonio Paim*

*Rildson Alves dos Santos Grunow*

**O CONCEITO DE INTERPRETAÇÃO DE UMBERTO ECO:  
UMA ANÁLISE NARRATIVA DO GÊNERO DE FICÇÃO  
INFANTIL COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA..... 457**

*Robéria Nádia Araújo Nascimento*

*Simone Dália de Gusmão Aranha*

**OS MODOS DE FAZER INCLUSIVOS DAS CRIANÇAS NO  
CONTEXTO ESCOLAR ..... 480**

*Ana Lúcia Oliveira Aguiar*

*Francisco Maycon Passos Costa*

*Charles Lamartine de Sousa Freitas*

## APRESENTAÇÃO

### **Por que a formação de professores, o Ensino Superior e a Educação Básica?**

A formação de professores refere-se aos processos de ensino e aprendizagem que envolvem sujeitos, fazeres, saberes e práticas nos diferentes contextos de conduzir a novos conhecimentos. Entre a universidade e a escola de educação básica, encontra-se um vasto e diverso caminho a ser percorrido para aproximar as realidades formativas, múltiplas e variadas, engendradas nesses espaços com vistas a minimizar os distanciamentos entre instâncias regulatórias e práticas profissionais.

Dado o cenário atual da educação pública no Brasil, especialmente no que se refere aos índices educacionais e a responsabilização dos professores pela qualidade de ensino, reunimos esta coleção de artigos que representam uma parte da produção do conhecimento de professores e pesquisadores que buscam estreitar o entendimento entre as realidades da universidade e da escola de educação básica. Por isso este livro contempla diferentes análises de temáticas que incluem desde direitos humanos, gênero, identidades, tecnologias educacionais, formação docente, até a questão da educação inclusiva. Apresentamos assim, um debate que acreditamos ser necessário para promover mudanças nos processos de ensino e aprendizagem, tendo em vista à obtenção de melhores resultados educacionais como um todo.

O e-book é dividido em quatro seções que apresentam artigos com discussões em torno das práticas do fazer-se professor, corpo e ambiente na formação de professores, políticas públicas na formação de professores e temas de pesquisa para a formação de professores.



A relação entre o uso das tecnologias digitais e a prática de sala de aula é apresentada, a partir de narrativas etnográficas, no artigo “Práticas e sujeitos da educação básica frente ao uso das tecnologias digitais: reflexões etnográficas”, das autoras Jessica Kelly Sousa Ferreira e Paula Almeida de Castro. O capítulo apresenta o modo como a modernização que se dissemina na sociedade contemporânea e o uso massivo das tecnologias digitais tem impactado a vida das pessoas, através do uso destes recursos, possibilitado, dessa forma, maior mobilidade e flexibilidade as relações humanas e suas extensões.

Na esteira desse debate, Maria Elizete Guimarães Carvalho (UFPB) apresenta no artigo “Formação de educadores em Direitos Humanos: desafios de um tempo em construção” pensando o modo como a formação docente, inicial e continuada, deve ser pautada na Educação em Direitos Humanos. A autora problematiza os modos como o ser professor ultrapassa as noções de conteúdos e situa-se no campo das emoções e sensibilidade para atingir e transformar a realidade dos educandos. E isso, faz com que o professor tenha que assumir responsabilidades e desafios cotidianos no ato de ensinar e de aprender.

Fazendo parte desta linha de pensamento vemos o seguinte capítulo que entende que ainda que o professor ultrapasse as disputas em torno das noções de currículo, cabe destacar os modos pelos quais a escola problematiza as performances de gênero, a pluralidade cultural, movimentos identitários, arranjos familiares, expectativas raciais, maternidade e paternidade. É esse o contexto apresentado no capítulo “Famílias, masculinidades e racialidades na escola: provocações *queer* e *decoloniais* à formação e prática docente” por Márcio Rodrigo Vale Caetano; Paulo Melgaço da Silva Junior e Treyce Ellen Silva Goulart. Esta discussão envolve o referencial da pesquisa-ação analisando fragmentos de narrativas a partir dos Estudos *Decoloniais* e *Queer*, contribuindo para repensar a formação docente pela prática.

As contribuições para repensar o lugar da formação docente são analisadas também, a partir das percepções de discentes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual da Paraíba no subprojeto de Língua Portuguesa, pelo autor Marcelo Medeiros da Silva.

E é nesta mesma direção que se faz o entendimento de que as relações estabelecidas entre os sujeitos nos contextos formativos estão relacionadas com a transformação social. Os autores Valdemir Fernando da Silva e Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda apresentam, no capítulo “Educação em Direitos Humanos e prática pedagógica: o papel da educação ambiental na promoção da inclusão e transformação social”, a Educação Ambiental, em seu perfil transformador, crítico e inclusivo, tendo a Pedagogia Histórico-Crítica como referencial.

Nesta mesma direção encontramos o capítulo de autoria de Roberto Araújo Sá, Valdemir Fernando da Silva e Cristiane Félix da Silva Souto que apresenta “O desafio da educação ambiental em Pernambuco: um olhar sobre a teoria e a prática em escolas públicas no agreste”, e que nos traz uma reflexão da real situação da Educação Ambiental nas escolas do Agreste de Pernambuco, considerando o seu papel para uma mudança de hábitos, costumes que levem a uma tomada de consciência na sociedade como um todo. Conseqüentemente, a partir desta reflexão, este capítulo procura provocar inquietações na sociedade a respeito dos problemas socioambientais históricos que afligem a sociedade como um todo.

Neste sentido, a articulação entre políticas, práticas e processos da escola são compreendidos por Carmen Lúcia Guimarães de Mattos no capítulo “A pesquisa na escola: proximidades e distanciamentos”. Este texto traz à luz a discussão em torno da relevância da voz dos sujeitos da pesquisa no processo de significação sensível de dados no contexto de estudos etnográficos, com professores e

alunos como participantes, tradutores e mediadores da ação pedagógica conduzindo as aprendizagens.

E para dar um peso maior a este problema, o capítulo “Políticas de educação inclusiva na educação básica e no ensino superior em Campina Grande/PB”, de Fabíola Mônica da Silva Gonçalves; Ana Paula Borges Laurindo; Eveline Rodrigues Araújo situa uma reflexão sobre educação inclusiva no tocante a oposição “estudantes *normais* e estudantes *especiais*”, voltando atenção para as formas de superação dessa dicotomia.

A variação de tipos de escolas existentes também foi tema desta publicação e por isso foi importante trazermos a fala do movimento escoterista na história da educação brasileira do século XX. Os autores Andressa Barbosa e Iranilson Buriti, chamam atenção para a participação feminina neste movimento e como a partir das disciplinas dos corpos femininos foram se conformando as práticas educativas.

Para ampliarmos essa discussão, os autores Rafael de Farias Ferreira e Linduarte Pereira Rodrigues, trabalham com a perspectiva multicultural de ler a realidade educacional a partir do currículo, trazendo os saberes da cultura popular, através da produção artesanal do Cariri paraibano. Neste caso, procuram apontar novas possibilidades de desenvolver um currículo multicultural, interativo e que depreenda a participação dos educandos e educandas. Partindo da discussão curricular os autores, trabalham a articulação dos saberes locais com o currículo, possibilitando que o hibridismo e a diversidade de conhecimentos do local, sejam participantes nesta construção.

Em relação às políticas educacionais entende-se que a reforma do ensino médio, trouxe impactos educacionais, mas também provocou modificações na maneira de pensar o ensino nesta modalidade, a partir da reestruturação curricular e de proposta de práticas educacionais. O capítulo de Maria Kelia e Jean Mac Cole

Tavares Santos, “Reforma do ensino médio: contextos das políticas e reações dos docentes”, traz no seu bojo discussões pertinentes sobre a reforma e as implicações sobre a docência a partir das modificações introduzidas por políticas educacionais que versaram sobre o ensino médio em suas proposituras.

Já André Luiz de Freitas Oliveira e João Batista Gonçalves Bueno, no capítulo “A pesquisa com o corpo indígena como elemento pedagógico da cultura corporal e a experiência docente”, propõem uma discussão que se refere ao currículo da Educação Física no âmbito da Educação Indígena no Estado da Paraíba. Este estudo é realizado como forma de (re)significar a cultura corporal indígena como patrimônio histórico do Povo Potiguara. E, neste sentido, procura expandir a discussão sobre currículo.

A “Construção curricular e produção de livros didáticos: a experiência do ensino de história da América na década de 1950” é o tema que apresentam Diogo Henrique Vianna e Arnaldo Pinto Junior. Os autores contribuem para o debate acerca da história do ensino de História e de suas possíveis implicações nos espaços de atuação docente. Seja no âmbito dos processos de elaboração e implementação de currículos normativos, seja nos variados aspectos que compõem os livros didáticos.

Dentro dessa mesma perspectiva Lilian Florêncio de Godoy e Maria de Fátima Guimarães no capítulo “Mercado público de Bragança Paulista: de patrimônio cultural ao ensino de história”, propõem estudar o Mercado Público de Bragança Paulista- SP, buscando problematizar as possíveis formas de trabalharmos a educação dos sentidos e à emergência de novas sensibilidades carreadas pela modernidade que subsidiaram uma dada narrativa da história local.

Ao partir da temática das memórias o texto “Memórias Antigas e dos Antigos: uma experiência de pesquisa e ensino de história na

região da Guerra do Contestado - Santa Catarina” de Elison Antonio Paim e Rildson Alves dos Santos Grunow, dialoga com um patrimônio histórico-cultural da região de Bela Vista do Sul, Mafra (SC), e tece reflexões para compreendermos como foram sendo construídas as identidades por meio das culturais dos jovens inseridos nas comunidades rurais.

Encontramos, também problematizações sobre os currículos as formas de interpretação intersubjetivas realizadas dentro da esfera da docência e como se articulam as metodologias em relação ao texto escrito. O capítulo intitulado “O conceito de interpretação de Umberto eco: uma análise narrativa do gênero de ficção infantil como proposta pedagógica” que foi produzido por Robéria Nádia Araújo Nascimento e Simone Dália de Gusmão Aranha, procura expandir as temáticas relativas à formação dos professores.

Destacamos, também a contribuição do capítulo “Os modos de fazer inclusivos das crianças no contexto escolar” de Ana Lúcia Oliveira Aguiar, de Francisco Maycon Passos Costa e de Charles Lamartine de Sousa Freitas. Neste trabalho os autores procuram compreender como se deu a inclusão de um aluno com autismo em uma escola da cidade de Mossoró-RN, a partir da introdução de narrativas.

Este conjunto de pensamentos, reflexões e conclusões de pesquisas aprestados aqui formam um caleidoscópio de percepções sobre o fazer-se professor. E por isso, o leitor tem em mãos diferentes leituras que são provocativas para a criação de novos significados que podem abrir espaços para que compreendamos as variadas formas de adentrarmos ao estudo das práticas de formação dos professores. Tenham uma boa leitura.

*Os organizadores*

## Prefácio

### **Formar professores para uma educação inclusiva: um estudo a título de introdução**

Luiz Antonio Gomes Senna<sup>1</sup>

A formação de professores segue sendo um dos maiores desafios enfrentados pelas universidades brasileiras, especialmente quando em face da demanda ainda crescente de inclusão escolar no país. Não obstante o investimento em escolas e em vagas nas escolas, sobretudo na educação fundamental, a ligação do povo brasileiro com a educação básica ainda se mostra frágil, o que se pode atestar a partir de dois indicadores: o primeiro, a evasão que cresce proporcionalmente nos sistemas de ensino já a partir do segundo segmento do ensino fundamental, chegando a índices alarmantes ao final do ensino médio; o segundo, tão perverso como o primeiro e, em boa medida sua principal causa, o custo na relação de ensino e aprendizagem, o qual tende a se intensificar sobremaneira em contextos escolares vinculados aos sistemas públicos de ensino. Quanto maior a ênfase sobre a aprendizagem escolar, tanto maior, também, as taxas de evasão ou desproporção entre idade e série. Por outro lado, quanto maior a ênfase sobre o processo em si de inclusão social através da escolarização, maior o custo de aprendizagem e a tendência a se naturalizar o custo ou o fracasso escolar.

---

<sup>1</sup> Professor titular do Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Pesquisador bolsista da Fundação FAPERJ /CNE. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem Cognição Humana e Processos Educacionais.

Os dois indicadores são perniciosos para os verdadeiros interesses do processo social da inclusão escolar, que visa a assegurar o desenvolvimento integral das pessoas, nos planos intelectual, sócio-cultural e psicomotor, no interesse do indivíduo e da sociedade como um todo, assim como se apresenta em:

“A educação é, portanto, ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana. Além de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003: 102-103)

O debate sobre formação docente na perspectiva da inclusão social não subsiste mais sobre plataformas pendulares, ora centradas na inclusão social, ora no exacerbado conteudismo, na maioria das vezes, de forma acrítica e estritamente técnica. Deve-se, em primeiro lugar ter o cenário escolar como referência, tomando-se do aluno real, considerado em sua irrecorrível diversidade, como sujeito por excelência da prática de ensino. E, uma vez em face disto, deve-se, em seguida, buscar o desenvolvimento de um modelo de conhecimento destinado ao professor, cuja natureza e conceitos básicos sejam efetivamente capazes de descrever as propriedades que interferem no desenvolvimento do aluno real, não redutível a modelos pré-concebidos, não estagnado no tempo da cultura acadêmica e, especialmente, não alinhado a algum feixe de propriedades determinantes de padrões de normalidade. É nesta direção que se encaminha esta apresentação a um livro destinado a acolher trabalhos produzidos em um programa de pós-graduação

vocacionado à pesquisa no campo da formação de professores. E antes mesmo que comecemos, já lhes digo: escrevo em primeira pessoa, porque sou professor e não me escondo de meus alunos, porque domei aquele sujeito cartesiano que nos torna apócrifos de nossos próprios textos e, também, porque desejo leitores vivos, em segunda pessoa, professores reais.

Segue aqui um estudo acerca dos aspectos representacionais associados às práticas de produção de textos na escola básica, particularmente nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir da análise comparativa entre quatro formas textuais derivadas de um único fenômeno representacional, analiso diferentes tipos de comportamentos linguísticos no código alfabético, que nos auxiliam a compreender o esforço comunicativo do sujeito escolar em condição de diversidade cultural. Considero aqui como “*condição de diversidade cultural*” a situação daqueles cujos traços culturais não sejam reconhecidos ou legitimados no interior da cultura cartesiana escolar. Em boa medida, o fracasso escolar e todo o conjunto dos chamados distúrbios a ele associados - dentre os quais, a noção de analfabetismo funcional - sustentam-se na observação de comportamentos manifestos por sujeitos em condição de diversidade cultural, fato que já é desde longa data registrado na literatura acadêmica, tal como em CARRAHER (1982), MOYSES e COLLARES (1997) e CARVALHO (2011). Não obstante, tenha-se em conta que a diversidade é um traço dos mais inerentes à sociedade brasileira, marco de sua estrutura e base de toda a sua formação, tendo se tornado o elo comum da identidade na nação (cf. RIBEIRO, 1996: 452-455). Nossa falta de compreensão sobre os fatores extralinguísticos que interferem nos processos gramaticais e estruturantes da produção textual dos alunos não somente impede que se venha a contribuir satisfatoriamente para seu desenvolvimento escolar,



como prejudica de forma a mais significativa na implementação de políticas de educação para a inclusão social.

O trabalho com produção textual na educação básica desenvolveu-se de forma muito significativa nas últimas décadas, sobretudo em virtude do alargamento conceitual introduzido nas ciências da linguagem pelos estudos sobre o uso, cuja natureza traz para o campo da linguística a complexidade inerente aos arranjos e às tensões sociais do processo de comunicação. A noção clássica de “*língua em funcionamento*” (cf. ORLANDI, 1987: 115-134) bem sintetiza a mudança de paradigma introduzida pelas correntes da análise do discurso, cuja característica em comum é a de tomar da língua como um sistema dinâmico e sujeito a interferências de seus interlocutores segundo suas intenções comunicativas. Um dos conceitos derivados destas correntes discursivas é o de gênero discursivo, desde o qual derivou-se a noção de gênero textual, sobre os quais nos deteremos mais adiante neste trabalho. Defendo, aqui, que a prevalência da noção de gênero textual nas práticas de produção de textos na escola básica pode ser um fator gerador de fracasso escolar e de estresse para inclusão social, à medida que despreza a diversidade de representações de mundo e, deste modo, também, todo o esforço comunicativo subjacente ao comportamento expresso pelo aluno em condição de diversidade.

O objetivo deste breve estudo introdutório é caracterizar a interferência dos modos de organização do pensamento sobre a produção textual de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da análise de quatro textos que apresentam diferentes formas de expressão de um único gênero discursivo. O estudo tem por finalidade contribuir para a formulação de estratégias de formação docente que visem à minimização do custo de desenvolvimento de sujeitos produtores de textos na educação básica, especialmente nos sistemas públicos de ensino. Adiante, encontram-se seções que

tratam, respectivamente, da justificativa do estudo e da abordagem adotada, da noção de texto interior como resultante de um modo de representação de mundo, da relação entre leitura, texto e diversidade cultural, da relação entre gêneros discursivos, produção de textos e diversidade cultural e, do impacto dos assuntos abordados para o desenvolvimento de práticas textuais em sala de aula. O estudo aqui apresentado sustenta-se em duas referências de suporte, que podem ser arrolados como conhecimento prévio, a saber: (a) a clássica dicotomia “*unidades type / token*”, em LYONS (1977: 500-51), que nos sustenta as relações intrínsecas entre gêneros discursivos e manifestações textuais, e; (b) um modelo teórico de representações cognitivas de textos, tal apresentado em SANDERS; SPOOREN (2001) e KNOT (2001).

## **O contexto e nossa justificativa**

A escola sempre buscou a formação de leitores e escritores, estando isso de tal modo gravado no imaginário popular que, não raramente, ainda se ouve dizer que é preciso “*aprender a ler e a escrever para ser gente na vida*”. Bem se sabe, no entanto, que, a despeito de sua missão social, a escola nem sempre consegue trazer todos os brasileiros à vida dos que sabem ler e escrever, ou, melhor dizer, à vida dos que sabem que sabem ler e escrever. Saber que sabemos ler e escrever é tão importante quanto saber ler e escrever, assim como, no caso da escola, saber que um aluno sabe ler e escrever é tão ou mais importante do que lhe ensinar as façanhas da cultura escrita.

Uma pergunta que todos os professores devem fazer a si mesmos é “*nossos alunos sabem ler e escrever a despeito da escola, ou a despeito do que pensamos sobre sua capacidade de ler e escrever o que lhes é proposto nas práticas curriculares?*”. Indagaríamos, portanto, se os alunos, mesmo aqueles que se nos apresentam com maior

dificuldade de aprendizagem escolar, são leitores e escritores independentemente de seu desempenho nas aulas. Sem dúvida, são. A capacidade de ler o mundo é tão intrínseca ao ser humano, quanto, por exemplo, sua capacidade de andar sobre as duas pernas sem o auxílio dos braços. Os humanos leem naturalmente, à medida que ajuízam o mundo à sua volta, que interpretam suas ações e as de seus pares, ou quando reinterpretem suas ideias, inventando novos mundos, novas realidades (SILVEIRA, 2005: 17-22). É com base nesta leitura de mundo, que o Homem toma consciência de si, constrói sua identidade pessoal e social, torna-se um ser cultural. É certo afirmar que o Homem se constitui à medida que se constitui leitor de si e do mundo.

Todas as vezes em que organizam suas ideias e em que as compartilham, os humanos produzem textos, os mais variados tipos de textos, verbais ou não verbais. Não há como imaginar um ser humano que não seja leitor e produtor de textos. Existe, portanto, um grande equívoco, de nossa parte, agentes escolares, quando insistimos em restringir os atos de ler e produzir textos à leitura e à escrita de textos em língua escrita. Ainda que o domínio dos processos de interação com escrita alfabética seja um dos objetivos mais específicos da educação básica escolar do cidadão brasileiro – do qual nenhum de nós, professores, podemos abdicar –, ao desprezarmos a verdadeira natureza dos atos de ler e produzir textos, acabamos por prejudicar o processo de formação do aluno, especialmente no caso daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.

Entre os alunos, não apenas aqueles que apresentam dificuldade de aprendizagem da escrita, é muito comum os ouvirmos declararem que não sabem e não gostam de produzir textos. É surpreendente como nos acostumamos a este tipo de declaração e como acreditamos que, de certo modo, isto possa ser verdade. Entretanto, o que se

percebe nisto é o fato de que nossos alunos muitas vezes não sabem que sabem ler e produzir textos, amargando, assim, o sentimento de que este tipo de atividade não faça parte de sua vida.

Gostaria, então, de refletir sobre alguns aspectos que podem nos auxiliar a compreender estes alunos – os de verdade, na sala de aula – e auxiliar a planejar o processo de levá-los ao domínio da escrita alfabética. São dois os aspectos que pretendo ter em conta: *a questão da diversidade de leituras e textos, e; a vinculação entre práticas de leitura, de escrita e os gêneros discursivos.*

## **Leitura e texto interior**

Antes de começarmos, tratemos de embasar a relação entre leitura e produção de textos, já que, aqui, não vamos tratar destas coisas como se fossem fenômenos independentes entre si. Primeiramente, tenhamos em conta que textos escritos são apenas uma pequena parte dos textos que os seres humanos são capazes de produzir e ler ao longo de sua vida. Existem culturas ao redor do planeta em que não existem textos escritos, não existe uma cultura escrita, sem que, no entanto, deixem de existir tantos outros tipos de textos, especialmente os textos orais. Nada de novo nisto. Como já bem nos ensinava o **Cours de linguistique générale** (SAUSSURE, 1916:13-14; 23-25), seres humanos têm a capacidade inata de desenvolverem textos, sejam verbais ou não verbais, Embora não se possa dizer que os textos orais – de caráter verbal, portanto – tenham algum tipo de primazia sobre os demais textos não verbais, a fala tem um papel importante no desenvolvimento intelectual do Homem, pois é através dela que organizamos mais facilmente a consciência que temos do mundo. Existe consenso com relação a isto, seja no campo da psicologia (FINK, 1995:24-27; 43-45; TAYLOR, 1989:15-76; MORATO, 2002:44-52), como no

da linguística (SIGNORINI, 2002). Cuidemos, então, de pôr de um lado, a fala e de outro, a escrita alfabética.

Durante séculos rezou a crença de que fala e escrita alfabética fossem tão somente duas modalidades de um mesmo sistema de expressão verbal, porém à medida que cresciam, desde o século passado, os estudos sobre a variação linguística, sobre os princípios e marcadores de coesão textual e outros aspectos gramaticais de natureza complexa, esta crença perde força e a cultura acadêmica passa paulatinamente a abdicar de tratamentos que se apliquem indistintamente à fala e à escrita (PRETI, 2006; LUFT, 1985: 41-47; SAUSSURE, 1916: 33-41). Esta forma de compreensão permite-nos, então, tratar de fala e escrita como fenômenos igualmente diversos do ponto de vista de sua ontogenia: a fala, um sistema de ordem natural, derivado de uma propensão que nos é dada por força genética; a escrita alfabética, por sua vez, um sistema culturalmente determinado, presente em frações da humanidade que optem por sua utilização e ausente nas demais.

A verdadeira diferença entre fala e escrita alfabética não está, todavia, na camada material que lhes dá formas distintas, porém em um domínio mais profundo de sua representação enquanto instrumento de expressão e auto-organização. Tanto PIAGET (1923: 36-39) como Lev Vygotsky (cf. NEWMAN ET HOLZMAN, 2014: 98-102)<sup>2</sup> falam-nos de experiências de auto-organização mediadas pela linguagem verbal e podemos acrescentar a isto o fato de que tal organização sofre interferência tanto de fatores culturais externos, quanto de fatores individuais. Nossa consciência de mundo e

---

2 Piaget descreve a chamada *fala egocêntrica*, na qual a criança organiza e fabula o mundo de suas ideias, experimentando sentidos e construindo sua identidade em meio a experiências simbólicas. Algo análogo é proposto por Lev Vygotsky, quando nos fala de *linguagem ou fala interior*, que tem o mesmo papel que a fala egocêntrica no desenvolvimento da criança. Cf. BEE ET BOYD (2010: 181-2).

de nós mesmos é mediada pela linguagem e, mais particularmente, pelo modo através do qual cada um de nós toma consciência das representações de mundo, as organiza e as reconstrói (TRILLA, 2001: 215-220). Todo este processo mental – que se confunde com o próprio ato de ler – é, por si mesmo, um texto que se produz para nós mesmos e sem o qual não somos capazes de pensar, ou também, de ler um mundo.

É desta forma que se compreende por que não há como se dissociarem os atos de ler e de produzir textos, já que a leitura é, antes de tudo, um ato de formulação de um texto mental, um diálogo interior. Justamente neste ponto de diferencial a fala e a escrita alfabética. Enquanto a primeira abre-se aos mais variados modos de diálogos interiores, sujeitos a todo tipo de cultura e idiosincrasia, a escrita alfabética - por ser um fenômeno culturalmente determinado - abre-se tão somente ao tipo de leitura de mundo que cabe na cultura da qual derivou. Esta é questão que interfere na produção de textos pelos alunos da educação básica e sobre a qual tratamos logo a seguir.

## **Leitura, textos e diversidade**

O texto que se produz na escola tem um caráter secundário com relação àquele texto interior, primário, que se confunde com o ato de ler. Esta é uma premissa fundamental na relação entre o professor e o texto produzido pelo aluno, pois que sinaliza a necessidade de que, diante de uma produção textual, pergunte-se antes de mais nada *qual o texto interior de que tal texto derivou*. Todo texto que se produz para ser compartilhado é resultado de um esforço pessoal para dar forma a um texto anterior, de natureza estritamente mental, no qual se encontra o conteúdo, a informação.

A primeira pergunta que devemos nos fazer enquanto professores é: de que modo nossas crianças e jovens organizam seus textos interiores em contextos sociais altamente caracterizados pela diversidade cultural? A própria pergunta já aponta a incoerência de nossa prática escolar, pois está formulada no singular: “de que modo...?”. Neste país em que cada cidade é um continente de culturas as mais singulares, cada qual mais rica e orgulhosa de si mesma, haveria como nos restringirmos a um único modo de ajuizar o mundo? Cada uma destas culturas orgulha-se de suas representações de mundo, de seus modos de organização, e apresentam identidades próprias, junto às quais estão vinculados textos igualmente singulares, tanto os internos, quanto os que se produzem para exprimi-las na riqueza de formas que desenham a sociedade brasileira.

Por que, então, tamanha riqueza de produções textuais esbarra tão frequentemente com o fracasso na produção de textos escolares? De certo, porque sempre olhamos esta questão no singular. Embora reconheçamos a diversidade dos textos que se produzem pelas diferentes culturas, observando, portanto, os textos manifestos pelos mais variados autores, quase nunca pensamos no fato de que, internamente, culturas diferentes derivam diferentes tipos de leituras de mundo (textos internos) e que estas, conseqüentemente, determinam características igualmente diferentes nos textos manifestos. Ou seja, uma vez em face de diversidade cultural, estaremos em face de diversidade de manifestações textuais. Como na escola só se compreende o texto enquanto derivado de um só modo de organização, o que vale dizer, de um único tipo de cultura, todo tipo de manifestação textual que se organize de outra forma é qualificado como um “*não-texto*”. Ao negarmos a condição de texto àquela forma produzida pelo modo de organização interna do aluno, negamos, ao mesmo tempo, sua identidade, sua cultura e seu direito à diversidade.

O fracasso escolar em práticas de produção de texto concentra-se essencialmente no processo de negação dos modos de organização interna que se associam às diferentes culturas. O mesmo processo é responsável pelo sentimento comum entre os alunos, e, mais tarde, entre boa parte dos brasileiros, de que não sabem ler e produzir textos.

Consideremos, então, o texto apresentado a seguir...



Texto1: Desenho infantil<sup>3</sup>

Imagine agora quantos textos poderiam ser criados para compartilhar com alguém a mesma informação contida no texto 1. Poderiam ser inúmeros, tanto verbais quanto não verbais. Imagine, então, especificamente, os textos verbais que poderiam ser derivados a partir daquela situação. Consideremos dois deles, como exemplos, a seguir:

---

3 Imagem de livre acesso capturada em 30/07/2016 de: <http://www.vilamulher.com.br/familia/filhos/o-que-dizem-os-desenhos-das-criancas-23581.html>



(2) A menina saiu de sua casa com seu cão para brincar com seus amigos.

(3) A menina o cachorro. Flor criança carrinho. Casa morto lá em cima. Que susto.

A julgar pelo senso comum, o texto (2), que se constitui de apenas uma frase, deve ser considerado mais adequado do que o texto (3), constituído de várias frases cujas estruturas não parecem atender ao modo de organização da língua escrita. Alguém diria até que (2) é um texto, ao passo que (3) não é. No entanto, se compararmos os textos (2) e (3) ao texto (4) a seguir...

(4) Ao sair de casa para passear com seu cão, a menina assustou-se com um corpo deixado ao lado de sua casa, saiu correndo para contar a seus amigos – que também haviam levado o cachorro para passear – e pisoteou todas as flores do jardim, por pouco não atingindo um carrinho de bebê que havia sido deixado por lá.

... observa-se que, se de um lado (2) e (4) assemelham-se quanto ao tipo de organização frasal, de outro, (3) e (4) assemelham-se pelo número de fatos observados no texto original, de número (1). Considerando este ponto de vista, o texto (3) é mais adequado do que o texto (2), tendo em vista guardar mais semelhança com o texto original.

Outra questão a se considerar, ainda sobre o texto (3), relaciona-se ao tipo de texto empregado em sua construção. Experimente reproduzir oralmente cada uma das frases escritas que o compõem. Ao ser convertido em fala, ou em outros termos, em texto verbal oral, encontramos em (3) uma cadeia de elementos: {menina}, {cachorro}, {flor}, {criança}, {carrinho}, {casa}, {morto lá em cima}.

Logo em seguida, fechando o texto, uma expressão que não revela nenhum elemento presente no texto, mas sim, a conclusão do autor, a sua interpretação: {Que susto!}.

Texto 3{{menina} {cachorro} {flor} {criança} {carrinho} {casa} {morto lá em cima}}→{Que susto!}

Se estivéssemos aqui tratando de um trabalho de investigação científica, diríamos que o pesquisador autor do texto (3) teria se valido do pensamento analítico indutivo. Porém, como não estamos analisando o pesquisador leitor e como a escola só observa a forma estrutural do texto, somos levados a dizer que aquilo não é um texto e seu autor é um analfabeto funcional. Contudo, seja do ponto de vista do número de elementos presentes no texto original, seja do ponto de vista da sua interpretação, os textos (3) e (4) são, sem dúvida, muito similares.

A análise do texto (3) nos permite refletir sobre a natureza de noções como a de *analfabetismo funcional*. Não se trata de um estado propriamente, que se verifique no comportamento expresso no processo de alfabetização, porém, de uma visão estreita das condições em que certos textos são produzidos a partir de modos de leitura de mundo não peculiares à cultura escrita escolar. Sob a imagem de um procedimento de avaliação relativamente objetivo, a noção de analfabetismo funcional tem por trás de si a intolerância de quem não quer ver o outro, sua identidade e suas representações culturais. Esta forma de intransigência cultural pode manifestar-se de outras formas, tal como se discute a seguir.

## **Escrita e gêneros discursivos**

As semelhanças e diferenças entre os textos (3) e (4) apresentam-nos outro ponto de discussão. Se focamos sobre suas formas

escritas, somos obrigados a declarar que (3) apresenta-se muito inadequado. Porém, quando enunciarmos oralmente o texto (3), aquela cadeia de ideias e sua conclusão final tornam-se perfeitamente aceitáveis. Isto nos leva à conclusão de que um determinado texto pode se tornar inadequado quando assume a forma que seria adequada para outro tipo de texto. Assim sendo, (3) é estruturalmente inadequado porque emprega na escrita o que seria adequado a uma estrutura de texto oral.

Esta transposição de estruturas pertencentes a tipos de textos distintos entre si encaminha-nos para o segundo ponto de discussão: os *gêneros discursivos*. Tradicionalmente, a noção de gênero deriva dos estudos literários, tendo a ver com três grandes tipos de expressão: o narrativo, o poético e o drama. O primeiro relacionado à expressão das representações do mundo em cadeia temporal. O segundo, a representações subjetivas individuais, sem compromisso direto com a cadeia temporal. E o terceiro, à expressão do mundo sob a ilusão do real, no limite em que todos os meios de expressão se fundem. Mais recentemente, o sentido do termo gênero se expande e passa a integrar os estudos sobre os sistemas de comunicação e seus respectivos repertórios culturais (BRONCKART, 2004: 121-160). Em sentido bem mais amplo do que na tradição clássica, o gênero passa a ser compreendido como um tipo de relação comunicativa entre sujeitos de uma mesma cultura. Cada situação comunicativa envolve o emprego de certos tipos de linguagens dentro de certos padrões que se tornam adequados ou não, conforme sejam ou não reconhecidos pelos pares em comunicação como pertinentes a cada situação. Ao ato de comunicação assim definido pelos pares que se comunicam dá-se o nome de *discurso* (cf. DUBOIS et al., 1994: 150-151). E aos diferentes tipos de discurso que se podem compreender como diferentes atos de comunicação, dá-se o nome de *gêneros discursivos*.

O discurso não é um tipo de texto, assim como o gênero discursivo também não o é. Em um momento de grande ternura entre dois jovens enamorados, o silêncio permeado de um longo e apaixonado beijo é um gênero discursivo, o qual, mesmo de longe, pode ser identificado e reconhecido por quem o observar. Nosso repertório de gêneros discursivos jamais se esgota ao longo da vida, pois sempre estamos sujeitos a conhecer novas formas de interação com o mundo e com os outros seres do mundo, daí conhecendo e desenvolvendo novos gêneros discursivos. Eis aqui a função primordial das práticas de letramento (nos campos da alfabetização e da formação de leitores e produtores de textos) na escola básica: suscitar o encontro com os mais variados tipos de gêneros discursivos, dos mais prosaicos, aos mais formais. Esta é a própria definição do que se entende por *letramento*, no âmbito do qual a alfabetização e as práticas de produção / leitura em escrita alfabética constituem uma fração de seus componentes curriculares.

A maioria dos gêneros discursivos não está associada ao emprego de certo tipo de texto em particular, uma vez que nas dinâmicas do processo de comunicação existem fatores aleatórios que regem o que se torna ou não se torna adequado como instrumento de expressão. Entre os exemplos que vimos aqui anteriormente, um mesmo gênero discursivo (a narrativa de uma situação vivencial) proporcionou a realização de um texto não verbal, três textos escritos e ainda um possível texto oral, todos análogos e adequados segundo certo ponto de vista discursivo.

Quando se emprega, em lugar da noção de gênero discursivo, a noção de *gênero textual*, (ou *tipo textual*, cf. BERNARDEZ, 1995: 179-194) deslocamos a ênfase para o instrumento do discurso, pressupondo-se haver relação direta e imediata entre certo tipo de texto e certo tipo de gênero de discurso. À medida que todo tipo de texto só se torna adequado a um gênero discursivo quando os

partícipes do discurso o reconhecem como adequado, ocorre que, se duas pessoas de culturas diferentes participam de um mesmo discurso, tendem a empregar tipos de textos diferentes, cada qual adequado aos parâmetros discursivos de quem o produziu. Deste modo, é possível que nossos textos de números (1) a (4) sejam todos derivados de um mesmo gênero discursivo e adequados, cada qual, aos discursos (aos contextos reais de comunicação) em que foram produzidos.

O fato de que apenas alguns deles sejam reconhecidos pela escola como textos e como adequados torna-se preocupante, pois o não reconhecimento de alguns significa o mesmo que não reconhecer a legitimidade daqueles sujeitos que os produziram segundo padrões discursivos próprios de suas respectivas culturas. Por trás de um texto escrito dito bem redigido existe mais do que um conjunto de regras; existe uma cultura que define e legitima tais regras. Consequentemente, formar um aluno capaz de produzir um texto escrito adequado a tais regras, demanda, necessariamente, que este deseje se perceber como um possível sujeito da cultura escrita. Entretanto, nas vozes dos alunos que estão em nossas salas de aula, especialmente nas redes públicas de ensino, nos seus textos diários, em seus discursos e práticas discursivas, podemos realmente identificar traços da cultura escrita? Quando produzem textos escritos, estariam eles realmente buscando se adequar à cultura escrita? Que sentido esta cultura escrita tem para eles? De que adianta tanto texto escrito na vida escolar destas crianças sem que elas vivam a cultura da qual se extrai o sentido da escrita? De que vale uma prática de produção de texto que não derive de uma legítima experiência discursiva e não dialogue com as múltiplas possibilidades de expressão associadas aos gêneros discursivos?

Uma das consequências mais constrangedoras de práticas escolares com textos escritos alfabéticos é o desenvolvimento de autores

de textos como o de número (2). Trata-se de textos em tudo corretos quanto à forma ortográfica e normativa da língua portuguesa escrita, porém curtos, tímidos, semanticamente empobrecidos para não apresentarem erros. Produzir um texto escrito adequado às condições de uso da cultura escolar é tarefa que intimida a maioria dos sujeitos sociais em qualquer parte do planeta, porém, em especial, nos espaços em que a diversidade cultural é mais significativa e, conseqüentemente, maior é a diversidade de modos de expressão. Talvez por isto, nossos alunos contemporâneos escrevam muito mais para si e seus pares de vida e de discursos reais, do que para nós, seus professores.

## **Aspectos derivados para a prática docente**

As questões teóricas aqui levantadas repercutem no ensino e contribuem para o desenvolvimento de práticas de educação para a inclusão social. Destacam-se a seguir alguns dos aspectos que se aplicam diretamente no ensino, distribuídos conforme o nível de abrangência, desde o planejamento da aula até dinâmicas docentes em sala de aula.

As práticas textuais extraescolares são, além de ricas, muito múltiplas, mesmo em culturas nas quais a escrita alfabética não seja uma tecnologia preponderante, ou não exerça influência no cotidiano das pessoas. Duas questões com forte impacto sobre o ensino derivam deste fato. A primeira delas, relacionada ao modo como o aluno se percebe como sujeito autor / leitor de textos, sugere a necessidade de que se venha a conhecer o seu perfil, tendo-se em conta que a diversidade de sujeitos sociais torna impossível para o professor brasileiro preconceber o tipo de experiências de leitura e produção textual que o coletivo de seus alunos vive fora da escola. Que tipos de textos, verbais e não verbais, alfabéticos e não

alfabéticos, circulam no entorno da comunidade escolar? Há alunos oriundos de outras comunidades para além do entorno escolar? Ressalte-se que, conhecer os tipos de textos que circulam espontaneamente na comunidade de que o aluno é oriundo é condição necessária para que o professor venha a conhecer os modos de leitura de mundo com base nos quais serão produzidos os textos em sala de aula. São, portanto, os textos espontâneos que proporcionarão ao professor explicação para o tipo de texto alfabético produzido pelo aluno na escola, caracterizados pela transferência dos modos de organização. Em contrapartida, o reconhecimento dos textos produzidos pelo aluno em situação real e espontânea de vida leva à desconstrução de sentimentos negativos com relação às práticas de produção de textos, sobretudo no que concerne ao sentimento de fracasso como leitor ou produtor de textos, ou de constrangimento quanto a assumir a legitimidade das práticas de leitura e produção textual realizadas fora da escola.

À medida que os modos de organização de textos refletem o modo como os sujeitos culturais organizam internamente sua representação de mundo, uma estratégia essencial no trabalho com leitura e produção textual na escola é o levantamento do conhecimento prévio que o aluno traz sobre o objeto ou tema a ser desenvolvido. Ressalte-se que se trata de um conhecimento derivado de um texto interior, um ajuizamento ao mesmo tempo pessoal e cultural, cujo sentido encontra-se tão somente nas representações de cada um. Mesmo uma situação aparentemente prosaica expressa como { *fazer um piquenique na praia* } suscita as mais variadas interpretações entre sujeitos sociais diferentes. Imagine-se, então, o custo de se produzir um texto alfabético sobre “*um piquenique na praia*” por sujeitos sociais para os quais esta não é uma situação prosaica. Outro aspecto da leitura de mundo que interfere na produção textual é relacionado ao modo como cada cultura organiza o

texto interior, ora mais globalizado, ora mais segmentado, ora mais interrelacionado através de relações de causalidade, ora conectados por vínculos do tipo tópico/comentário etc. Como vimos no caso dos textos (2) a (4), estes tipos de organização interna refletem-se na forma de organização e estruturação de textos.

A identificação dos tipos de textos que circulam no entorno social do aluno, dos seus modos de organização interna e suas leituras de mundo é a base que antecede o planejamento de práticas de produção de textos na escola. A partir dela, pode-se reconhecer os traços que caracterizam o aluno em condição de diversidade, revelando sua identidade e o retirando da situação de anômalo, de estranho.

A diversidade de textos que, conforme suas respectivas condições de produção, podem satisfazer um mesmo tipo de gênero discursivo sugere a necessidade de que se observem os objetivos das práticas de produção textual na escola. Em diversos objetivos educacionais, identificam-se metas centradas na realização de gêneros textuais, tais como, por exemplo, “*produzir textos do gênero bilhete*”. A partir deste tipo de objetivos de ensino, focado em um tipo de texto em particular, fixam-se os critérios de avaliação da aprendizagem. Bilhetes são textos escritos alfabéticos empregados em gêneros discursivos que demandam textos breves, objetivos, em linguagem referencial e sem expectativa de interlocução. Esta é a caracterização que, digamos, reza no senso comum. Entretanto, a extensão, a forma, a objetividade e o tipo de linguagem somente se podem justificar em face de uma situação comunicativa, no interior da qual se identificam os fatores de adequação discursiva. Além disso, havemos de nos perguntar quantos tipos de textos podem ser empregados na sociedade contemporânea para satisfazer a demanda de uma situação comunicativa característica do gênero discursivo em que um bilhete deva ser usado. Desde mensagens orais gravadas



até fotografias instantâneas capturadas em um *smartphone* em tempo real, são dezenas as formas de textos que podemos empregar como bilhetes.

Em resumo, portanto, a elaboração de um “*bilhete*” é, na realidade, um processo de tomada de decisão, uma escolha de recursos de expressão, baseada na análise, não do texto, mas do gênero discursivo que demanda um texto. Trata-se de “*um texto*” e não “*o texto*” específico que se pudesse associar *a priori* a este ou àquele gênero discursivo. Na escola, quando o objetivo é o desenvolvimento da produção textual, a meta prioritária é a tomada de decisão por um texto a partir de certa demanda comunicativa, certo gênero discursivo, em diálogo com as condições de adequação e as múltiplas opções de formas textuais que se podem empregar para satisfazê-las. Não se justifica, com isso, negligenciar o esforço no desenvolvimento da capacidade de ler e produzir escritos alfabéticos, à medida que são imprescindíveis para as condições de adequação comunicativa em certas situações sociais. Porém, ainda que se os tomem como uma parte importante da formação do aluno, não esgotam em si a verdadeira dimensão da produção de textos.

O objetivo de ensino anteriormente citado melhor seria formulado se o comportamento esperado do aluno fosse associado ao processo discursivo, levando-se em consideração a análise da situação comunicativa, dos tipos de textos que poderiam atender satisfatoriamente as condições de adequação e, então, a elaboração de um conjunto de textos, de diferentes tipos, que se possam considerar adequados à situação específica. Este processo, bem mais complexo do que a simples elaboração de um texto previamente determinado, como um bilhete, por exemplo, leva o sujeito produtor de textos a desenvolver a consciência acerca de sua funcionalidade e de todas as variáveis que determinam sua adequação. A questão da correção ou do atendimento aos preceitos normativos da língua

escrita, no caso do emprego de textos alfabéticos, torna-se relevante tão somente quando se toma consciência dos contextos comunicativos em que sejam parte das condições de adequação discursiva.

O desenvolvimento desta consciência discursiva, que inclui tanto a capacidade de analisar o gênero discursivo, quanto as condições de adequação no uso dos diferentes tipos de texto, não é, naturalmente, controlável pelas práticas de ensino. Desenvolvimento é algo a se fomentar, por meio de experiências que proporcionem a oportunidade de descoberta, de reflexão, de formulação de conceitos etc. As dinâmicas do desenvolvimento intelectual são individuais e sujeitas a fatores que a escola e seus professores não têm como controlar. Crianças dos anos iniciais do ensino fundamental são sujeitos sociais cuja consciência de si e do mundo torna os preceitos normativos da língua culta abstrações as mais ininteligíveis, já que na maioria das vezes sua interação na sociedade não lhes exige tal normatividade como condição de adequação. De mesmo modo, sujeitos culturais cujas práticas de fala sofrem pouca influência da cultura dita letrada (dominada por registros assim chamados cultos, derivados da transferência de princípios gramaticais da língua escrita para a língua oral), crianças ou adultos, hão de demandar um prazo bem mais largo do que os demais para se desenvolverem como atores de práticas de escrita adequadas a contextos de comunicação que inexistem em sua vida cotidiana. Não é justo que as práticas escolares não facultem às crianças, aos jovens e aos adultos a oportunidade de participarem como autores legítimos de textos que façam sentido e se lhes apresentem como adequados nos diversos gêneros discursivos. Ao planejar uma experiência de ensino tendo por foco um gênero discursivo e o esforço de produção de textos que possam satisfazer suas condições de adequação, permite-se que todos os alunos (independentemente do nível em que se encontrem com relação ao domínio do código alfabético e de sua utilização na

produção de textos) possam participar coletiva e cooperativamente na produção de um coletivo de textos. No interior desta prática coletiva, dá-se a descoberta de novos códigos de expressão, novas condições de adequação, dá-se a troca de conhecimentos sobre tais condições e se desenvolve de forma gradativa a consciência sobre a funcionalidade social das normas da língua escrita.

A situação do conceito de gênero discursivo no estudo dos processos de produção de textos, auxilia-nos a refletir sobre o impacto de um pressuposto teórico sobre as práticas de ensino. Eis aí uma boa ilustração de como se dá a relação entre teoria e prática na formação do professor, especialmente no interesse da educação para a inclusão social.

## **Conclusão**

Esta apresentação, que se tornou muito maior do que o esperado, teve como ponto de discussão a interferência dos modos de representação do pensamento sobre as formas de expressão e sua adequação aos gêneros discursivos. Alertou-se através de sua argumentação para o fato de que, no interesse da educação para a inclusão de sujeitos em condição de diversidade, torna-se indesejável focalizar o processo de desenvolvimento de habilidades de produção de textos sobre tipos específicos de gêneros textuais. Em seu lugar, sugere-se seja privilegiado o emprego do conceito de gênero discursivo, cuja natureza, vinculada ao esforço de comunicação, permite que se explore o complexo conjunto de fatores que interferem na seleção, organização de textos e adequação dos mais variados tipos de textos.

Através da análise de três textos verbais associados um texto não verbal, todos derivados de um mesmo gênero discursivo, observou-se que textos supostamente bem formados do ponto de vista dos

preceitos normativos e estruturantes da próprios da língua escrita culta podem ser semanticamente menos adequados do que outros, assim ditos, mal formados. Observou-se, também, que a má formação de certos textos pode se dar quando do emprego, em certo tipo forma de expressão, de modos de organização e de leitura de mundo adequados a outros tipos de formas de expressão. É o caso, por exemplo, de textos escritos no sistema alfabético com propriedades estruturantes adequadas a textos orais.

A diversidade cultural dos sujeitos sociais reflete-se na diversidade de modos de leitura de mundo e de textos interiores que se tornam a base semântica dos textos produzidos pelos alunos. Deste modo, ressaltou-se, aqui, as interferências entre modos de leitura de mundo e modos de organização de textos refletem a diversidade e a identidade dos sujeitos sociais produtores de textos nas práticas escolares. Tal fato reforça a impertinência de práticas de produção de textos concentradas em gêneros textuais específicos, em favor do privilégio ao trabalho no entorno dos gêneros discursivos. Esta discussão de natureza teórica estendeu um pouco a apresentação deste livro, porém proporcionou a oportunidade de apresentar uma forma de se pensar a relação entre teoria e prática na formação dos professores.

ABSTRACT: This paper focuses preponderantly the quest of text production in school contexts strongly featured by diversity, taking as parameter the analysis of semantic and structural properties of four texts (verbal and non-verbal) associated to a single communicative context. As conclusion, it defends that the concept of **discursive genre** must precede lower notions such as text genre, under the argument that the emphasis on any particular types of text tend to result in failure of textual development among subjects under condition of diversity.

Key-words: discursive genres, thought representation; readers and writers formation

Resumen: El trabajo focaliza preponderantemente la cuestión de la producción de textos en ambientes escolares fuertemente marcados por la diversidad, teniéndose por parámetro el análisis de las propiedades semánticas e estructurales de cuatro textos (verbales y non verbales) vinculados a un solo contexto comunicativo. A título de conclusión, presentase que el concepto de género discursivo deba precederse a la noción de género textual, bajo el argumento de que la énfasis sobre tipos de textos en particular tiende a provocar prejuicios en el proceso de desarrollo de la producción textual entre sujetos en condición de diversidad.

Palabras-clave: géneros discursivos, representación del conocimiento, formación de lectores e escritores

## Referências

BEE, H. ET BOYD, D. *The development of child*. Tradução Portuguesa: MONTEIRO, C. Porto Alegre: Artmed, 2011. Primeira edição inglesa publicada em 2010.

BERNARDEZ, E. *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Catedra, 1995.

BRONCKART, J. P. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: \_\_\_\_\_ *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de letras. 2006. P.121-160. Primeira edição francesa publicada em 2004.

CARRAHER, T. et al. Na vida dez. Na escola zero. *Cadernos de pesquisa*. V. 42. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1982. p. 79-86.

CARVALHO, J.S. F. A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. *Psicologia USP*, vol.22, n..3. São Paulo: USP, 2011. p.569-578. ISSN 0103-6564.

DUBOIS, J. et al. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse, 1994.

FINK, B. *The lacanian subject – between language and jouissance*. Tradução Portuguesa: CÂMARA, M. L. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. Primeira edição inglesa publicada em 1995.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (2003) Educação básica no brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: **Educação e sociedade**. V. 24 (82). Campinas: UNICAMP. P. 93-130.

KNOT, A. (2001) Semantic and pragmatic relations and their intended effects. In: SANDERS, T; SCHILPEROORD, J.; SPOOREN, W. **Text representation: linguistics and psycholinguistics aspects**. Amsterdam: John Benjamin Pub. Co. p.: 127-152.

LUFT, C. P. *Língua & liberdade: o gigolô das palavras: por uma nova concepção da língua materna*. Rio de Janeiro: LP&M, 1985.

LYONS, J. (1977) *Semantics*. Vol. 2. Cambridge/UK: Cambridge University Press. P. 500-511)

MORATO, E. *Linguagem e cognição: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem*. São Paulo: Plexus, 2002.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. *Psicologia USP*, v.8, n..1. São Paulo: USP, 1997. p.63-89. ISSN 0103-6564.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky – revolutionary scientist*. Nova York: Psychology Press, 2014.

ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento – as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.

PIAGET, J. *The language and thought of the child*. Tradução inglesa: GABAIN, M. et al. Londres: Routledge, 2002. Primeira edição francesa publicada em 1923.

PRETI, D. *Estudos da língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro – a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

SANDERS, T; SPOOREN, W. (2001) Text representation as an interface between language and its users. In: SANDERS, T; SCHILPEROORD, J.; SPOOREN, W. **Text representation: linguistics and psycholinguistics aspects**. Amsterdam: John Benjamin Pub. Co. p.: 1-16.

SAUSSURE, F. *Cours de linguistique générale*. Tradução portuguesa: CHELINI, A.; PAES, J.; BLIKSTEIN, I. São Paulo: Cultrix, 1977. Primeira edição Francesa publicada em 1916.

SIGNORINI, I. *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: FAPESP, 2002.

SILVEIRA, M. I. *Modelos teóricos e estratégias de leitura* – suas implicações no ensino. Maceió: UFAL, 2005.

TAYLOR, C. *The making of the modern identity*. Tradução portuguesa: SOBRAL, A.; AZEVEDO, D. São Paulo: Loyola. 2005. Primeira edição inglesa publicada em 1989.

TRILLA, J. (Org.) *El legado de la pedagogía del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Grão, 2001.



# PRÁTICAS E SUJEITOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE AO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: REFLEXÕES ETNOGRÁFICAS

Jessica Kelly Sousa Ferreira

Paula Almeida de Castro

## Introdução

**A**s práticas e os sujeitos da educação básica, frente ao uso das tecnologias digitais, empreendem, cada vez mais, não somente uma construção política, participativa e pedagógica com vistas emancipatórias quanto ao processo de ensino e aprendizagem, mas marcam também novas formas de (re)pensar tais práticas e sujeitos, dentro dos diferentes contextos em que eles são construídos e socializados.

A modernização que se dissemina na sociedade contemporânea, e o uso massivo das tecnologias digitais tem impactado a vida das pessoas através do uso destes recursos e possibilitado maior mobilidade e flexibilidade as relações humanas e suas extensões.

Segundo Simon (2012), esse novo paradigma emergente a partir das tecnologias digitais, que modifica também as práticas cotidianas na educação básica, a dinâmica de sala de aula, os novos modelos de escola e de aluno e as redimensões dos processos de ensino e aprendizagem podem ser considerados “tecnologias culturais”, visto que o professor estrutura e governa novas formas de trabalho

e ações locais, que, de certa forma rompem com o já estabelecido convencionalmente, e proporcionem novos caminhos promissores aos processos de ensino e aprendizagem, sendo assim colaboradoras para alunos e professores.

Sendo as TIC'S transformadoras, não somente individualmente, mas coletivamente, modificando a maneira na qual interagimos e convivemos em sociedade, estas permitem ainda que sejam transformadas as formas nas quais construímos conhecimentos, isso gera a formação de novos modelos de sujeitos, assim como de sociedade, mediados e transformados pelas novas tecnologias da informação e comunicação. Essas tecnologias vão além de novos suportes, mas pressupõem uma mudança de comportamentos, de relações, sejam elas econômicas, sociais, políticas, culturais, ou até educativas.

Nessa perspectiva, somos capazes de perceber que as TIC'S não devem mais ser entendidas como ferramentas, com as quais podemos realizar determinadas tarefas, já que elas estão sendo incorporadas ao nosso modo de ser, de interagir com os serviços e produções de bens, de estruturar informações e de sistematizar, ideias e novos dados a serem processados. Diminuindo assim os espaços e tempos de comunicação, acesso e recepção de informações. Logo, começam a influenciar o nosso modo de agir e pensar, passando a ser estruturantes do nosso pensamento (ALMEIDA E VALENTE, 2010).

Assim, entendemos que como afirma Menezes (2009), a escola e o professor não podem estar alheios às inovações geradas pelo uso das TIC'S, visto que a inserção e o uso desses recursos, como as redes sociais, já fazem parte do cotidiano dos alunos e, também, são realidades encontradas nas escolas.

Libâneo (2011, p. 59) aponta a necessidade de uma "proposta educacional, de um projeto cultural e educativo que tenham origem

num projeto de gestão de sociedade”. Ou seja, os sujeitos e as práticas fundadas e colocadas em prática na escola devem levar em conta a posição do sujeito na sociedade em que vive e nas formas em que ele é e pode ser capaz de gerir sua sociabilidade.

Sabemos que, na sociedade contemporânea, a escola deixa de ser vista como o único lugar onde se aprende e se ensina, e onde os sujeitos tem contato com informações e constroem conhecimentos. Tal como, o conhecimento trabalhado e as abordagens dos contextos políticos, sociais, econômicos, etc., vistos na escola não devem ser impostos como verdades absolutas, mas considerar as experiências e contribuições provenientes do contexto dos sujeitos alunos.

Situamos os professores em um contexto de mudanças determinantes atreladas aos processos de ensino e aprendizagem e na vivência cotidiana com alunos que se diferenciam dos alunos do passado, visto que hoje estão em contato frequente com uma gama de informações democratizadas, como proposto por Serres (2013) quando conceituou a “nova democracia” do saber a partir do uso das tecnologias digitais.

Portanto, uma pesquisa que pode traz contribuições para o espaço universitário e para a escola básica, ao passo que podemos identificar a relação entre o uso das tecnologias digitais e a prática de sala de aula e observar como essa dinâmica contemporânea reflete na prática pedagógica. É também uma forma de contribuir para o fortalecimento de uma política de formação inicial e continuada docente, estabelecendo um paralelo importante entre academia e escola, que considere a relação dialógica e múltipla entre contexto social e educativo, reconhecendo que os professores produzem, no âmbito de seu cotidiano, práticas diversificadas que mesmo não sendo objetos de reflexão, sejam reconhecidas como importantes para seu trabalho.

## **2 Tecnologias culturais – por uma redimensão da escola e do professor**

O paradigma da pós-modernidade que se dissemina na sociedade, e o uso das tecnologias digitais têm impactado a vida das pessoas através do uso destes recursos e possibilitado maior mobilidade e flexibilidade as relações humanas e suas extensões.

Embora essa realidade já esteja presente em nossa sociedade, mesmo que por vezes inconscientemente, é notório que a escola ainda não acompanhou de forma satisfatória o ritmo de modernização, dinamismo e inovação que já permeia a vida dos alunos cotidianamente.

Muitas são as razões para que a inserção e o uso didático-pedagógico das tecnologias ainda seja visto como um vilão ao processo de ensino e aprendizagem, e não como um subsídio.

Masseto (2000, p. 133) afirma que “em educação ainda hoje não se valorizou adequadamente o uso das tecnologias visando tornar o processo de ensino e aprendizagem mais eficiente e eficaz”.

É oportuno destacarmos que, algumas vezes, a própria formação do professor não o prepara para a utilização didático-pedagógica destes recursos, alguns sequer dominam as funcionalidades básicas das ferramentas. Além disso, algumas escolas também não oferecem o aparato tecnológico necessário para a efetivação de propostas inovadoras.

Deste modo, a formação do professor e as escolas devem capacitá-lo e dar possibilidades não somente para o domínio das ferramentas tecnológicas básicas, mas também para o uso efetivo das redes sociais, que já é cotidiano na vivência dos alunos.

Menezes (2009) propõe que a escola e o professor não podem estar alheios às inovações geradas pelo uso das redes sociais, visto que a inserção e o uso destas já fazem parte do cotidiano dos alunos

e, também, são realidades já encontradas no espaço físico da escola, mesmo sem a devida abordagem didático-pedagógica, já que os alunos fazem uso das redes sociais através de seus dispositivos móveis no ambiente escolar, e, algumas vezes, até da sala de aula.

Em contrapartida, percebemos a necessidade de que sejam tomadas iniciativas para melhoria do processo de ensino aprendizagem, como também para a garantia não somente do acesso dos alunos à escola, mas também a permanência.

Neste viés, é fundamental que os professores procurem trabalhar explorando suas possibilidades, organizando os recursos que estejam disponíveis e adequando suas propostas pedagógicas à realidade e aos sujeitos envolvidos.

Dessa forma, o próprio professor, as estratégias a serem desenvolvidas e os objetivos a serem atingidos podem ser também considerados o que Simon (2012) trata como tecnologias culturais, visto que o professor estrutura e governa novas formas de trabalho e ações locais, que, de certa forma rompam com o já estabelecido convencionalmente, e proporcionem novos caminhos promissores aos processos de ensino e aprendizagem, sendo assim colaboradoras para alunos e professores.

Nessa linha de pensamento, Hayles (1990, p. 265) *apud* Green e Bigum (2012, p. 210) conceitua o pós-modernismo cultural como “a compreensão de que aqueles elementos que sempre foram pensados como sendo os componentes invariantes essenciais da experiência humana, não são fatos naturais, mas construções sociais”.

Nesse contexto, o conceito de tecnologias atrelado ao conceito de pós-modernismo, não se restringe ao uso das TIC'S no âmbito educativo, mas também em como o uso desses recursos, despendendo esforços de escolas e professores, pode agir como um elemento questionador, reflexivo e transformador em relação aos valores, impostos ou não, as identidades moldadas na escola, aos

conteúdos aos quais tem acesso, tal como as estruturas de poder social e político, já representada e, por vezes, impostas, na vivência dos alunos.

Para isto, o processo educativo deve ser compreendido como algo que vá além dos muros da escola. A forma que se vê e que se faz nas escolas com as tecnologias precisam ser revistas, refletidas e redesenhadas, levando em consideração as demandas da sociedade pós-moderna e trabalhando um novo tipo de sujeito/aluno, mais crítico, reflexivo e cidadão.

## **2.1 Uma nova escola?**

Libâneo (2011, p. 59) aponta a necessidade de uma “proposta educacional, de um projeto cultural e educativo que tenham origem num projeto de gestão de sociedade”. Ou seja, as propostas fundadas e colocadas em prática na escola devem levar em conta a posição do sujeito na sociedade em que vive e nas formas em que ele é e pode ser capaz de gerir sua sociabilidade.

Dessa forma, o espaço físico da escola não pode mais ser visto como o único lugar onde se aprende e se ensina, e onde os sujeitos tem contato com informações e constroem conhecimentos. Tal como, o conhecimento trabalhado e as abordagens dos contextos políticos, sociais, econômicos, etc., vistos na escola não devem ser impostos como verdades absolutas, mas considerar as experiências e contribuições provenientes do contexto dos sujeitos alunos.

Com isso, “a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir” (MORAN, 2013, p. 31).

Vale salientar ainda que apesar de toda modernização, a escola ainda se fecha para inovação e se afunila num sistema educativo e num currículo engessado passando para os alunos a ideia de que todos os conhecimentos da escola são verdades absolutas e não passíveis de reflexões, assim como, que todo conhecimento ao qual tem acesso fora da escola é menos importante, ou até inútil.

De acordo com Fava (2014):

É verdadeiro que a escola é uma instituição que há 5 mil anos se funda no falar/ditar do docente, nos escritos alfarrábios do discente e, há quatro séculos, em uso moderado de material didático impresso. É certo também que, apesar de os teóricos venderem a educação centrada na aprendizagem, mesmo com o advento da tecnologia, o foco permaneceu centrado no ensino (FAVA, 2014, p. 190).

Desse modo, a escola precisa entender que há a emergência de um processo educativo que tenha como foco principal a aprendizagem, o sujeito aluno, e não mais apenas o ensino, tendo como papéis principais os professores e a escola. Agora, o sujeito/aluno passa a ser o foco do processo de ensino aprendizagem, tendo um papel mais ativo. Assim, a escola deve abrir mãos de meios que proporcionem a efetivação dessa nova perspectiva.

Esses novos meios correspondem ao que Green e Bigum (2012) argumentam dizendo que “o currículo tende a se desvincular da escola, o que impõe uma reconceptualização que seja feita de acordo com as condições modernas e para as condições pós-modernas” (p. 209).

No cerne deste âmbito, verificamos também que, como ponto de partida, as salas de aula, ainda tidas como tradicionais precisam ser redimensionadas, trabalhando em conjunto com as transformações a serem efetivadas na escola e no currículo.

A efetivação de um novo modelo de escola, tal como descrito neste tópico, necessita do empenho e esforço daqueles que fazem e refazem continuamente o processo educativo. Nesta perspectiva, uma redimensão da escola exige também um redirecionamento do papel do professor.

## **2.2 Um novo docente**

É necessário ainda que se redesenhem as atitudes docentes juntamente com as transformações a serem efetuadas na escola.

Não se concebe, assim, um modelo de professor que se imponha como único detentor do saber e que não esteja aberto à novas descobertas, novas experiências, inclusive, protagonizadas pelos alunos.

O docente também necessita adotar uma postura mais flexível e trabalhar em parceria com os alunos, sendo mais que um mero transmissor de informações e/ou conhecimentos, mas um mediador da aprendizagem. Tornando-se assim também uma tecnologia cultural, favorecendo a quebra de paradigmas e contribuindo para que os alunos sejam mais ativos em relação não somente a aprendizagem da escola, mas também à realidade e ao contexto em que estão inseridos.

Segundo Libâneo (2011) uma nova atitude docente pressupõe:

A ajuda do professor para o desenvolvimento das competências do pensar, em função do que coloca problemas, pergunta, dialoga, ouve alunos, ensina-os a argumentar, abre espaço para expressarem seus pensamentos, sentimentos, desejos de modo que tragam para a aula sua realidade vivida (LIBÂNEO, 2011, p. 31).

A adoção de uma nova postura docente passaria a ver os alunos não somente meros alunos, mas como sujeitos que tem uma vida cotidiana, repleta de experiências e conhecimentos adquiridos, sendo assim sujeitos pensantes e capazes de agirem ativamente.



A redimensão da atitude docente é um dos elementos principais para que o uso da tecnologia no ambiente escolar ocorra de forma satisfatória, sendo assim, é importante também que o docente adote uma postura de colaborador, estando sempre próximo de seus alunos e disposto a ajudar, colaborar e partilhar, sendo não somente aquele que ensina, mas também aquele que aprende constantemente.

Para Moran (2012):

Um professor que se mostra competente, humano, afetivo, compreensivo atrai os alunos. Não é a tecnologia que resolve esse distanciamento, mas ela pode ser um caminho para a aproximação mais rápida: valorizar a rapidez, a facilidade com que crianças e jovens se expressam tecnologicamente, ajuda a motivá-los, a querer se envolver mais (MORAN, 2012, p. 81).

Ou seja, o uso das tecnologias digitais, por exemplo, não significa a substituição do papel do professor. Inserir novos recursos e novas abordagens no ambiente da escola não pressupõe que a responsabilidade e importância do professor sejam deixadas de lado, até porque, o uso da tecnologia exige um maior planejamento, e uma maior preocupação com o enfoque daquilo que é ou não importante para o processo educativo.

Diante disso, Masseto (2013) destaca que:

O professor assume uma nova atitude. Embora, vez por outra, ainda desempenhe o papel do especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar, o mais das vezes ele vai atuar como orientador das atividades do aluno, consultor, facilitador, planejador e dinamizador de situações da aprendizagem, trabalhando em equipe com o aluno e buscando os mesmos objetivos. Em resumo: ele vai desenvolver o papel de mediador pedagógico (MASSETO, 2013, p. 142).

Creemos que através dessa perspectiva, os professores, tal como os alunos, devem ser aprendizes constantes. Um professor atuante na era digital precisa deixar de lado a postura rígida e abrir espaço para novas descobertas e novos caminhos para inovar o processo educativo ao qual está inserido.

Processos de ensino aprendizagem que se dão de maneira puramente tradicional, sem acompanhar a evolução da sociedade, não interessam mais os alunos, na maioria das vezes, as escolas estão permeadas de alunos que não se sentem motivados, nem interessados pela forma na qual os professores abordam os conteúdos, visto que estes, algumas vezes, aprendem o mesmo conteúdo escolar de uma forma mais dinâmica e inovadora fora da sala de aula.

O processo educativo e o trabalho do professor deixam de ser algo linear e estático, seguindo rigorosamente o currículo e os conteúdos, mas adentram novas possibilidades, possibilitando a negociação de significados, a parceria entre professores e alunos, como também entre alunos e alunos.

O professor é peça chave para que a escola consiga acompanhar o avanço da sociedade, e dos alunos, sendo capaz de reavaliar a dinâmica do processo educativo e de agir pró-ativamente na execução de propostas que tornem o ambiente escolar e o processo de ensino aprendizagem mais agradável e proveitoso.

Moran (2012) metaforiza ao comparar a atividade docente de alguns professores com roteiros de viagens, já pré-programados e previsíveis. Ainda segundo o autor, a sociedade em que estamos inseridos, em rápida mudança e com informações sendo disseminadas a todo o momento, não permite que sejam ensinados apenas caminhos previamente programados, mas navegações repletas de novidades e riscos, que deixem de lado as certezas que por muito tempo se pensava que existiam.

## 2.3 Eis o fim da escola e do professor?

É importante pontuar que o uso de novos recursos atrelados ao processo de ensino e aprendizagem não pressupõem, nem anunciam o fim e a diminuição da escola, e do papel do professor.

A abordagem e o uso de novas ferramentas, e o trabalho com novos modos de pensar, de agir, de questionar e de argumentar, através das tecnologias digitais, não diminuem a importância da escola, enquanto instituição, nem do docente, como organizador e especialista em sua área de atuação.

Porém, os modos em que ainda se fazem a maioria das escolas, das salas de aulas e dos processos de ensino aprendizagem não tem sido suficientes para manter os alunos motivados e interessados em frequentar a escola, pelo contrário, a maioria das escolas tem sido frequentada por grande parte de alunos que ali estão por obrigação, e não por prazer.

Fava (2014) afirma que:

O docente, similar ao camaleão, precisa conhecer, adaptar-se às características, ao comportamento e à forma de aprendizagem de cada nodo sob sua responsabilidade. Significa que o professor deve estar ciente de que a educação padronizada e igual para todos é coisa do passado (FAVA, 2014, p. 90).

O modelo enraizado ao processo educativo, e ainda presente na maioria das escolas, em que os alunos são tratados como seres passivos não é mais suficiente, porém, a escola ainda é importante, pois é nela que se organizam e se sistematizam os principais aprendizados dos alunos, é onde se constrói a cidadania, onde os alunos devem entender, refletir e questionar acerca da realidade e do contexto em que estão inseridos.

É na escola, inclusive, que os alunos podem aprender a utilizar as tecnologias da informação e comunicação de uma maneira mais autêntica, satisfatória e engrandecedora à sua vida escolar, e social.

De acordo com Libâneo (2011):

Descaracterizar o sentido da aprendizagem escolar em decorrência da presença das inovações tecnológicas é obviamente um equívoco. O valor da aprendizagem escolar está, precisamente, em introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais que supõem a relação docente (LIBÂNEO, 2011, p. 67).

Compreendemos assim que a rápida disseminação das tecnologias na sociedade atual, e a conseqüente inserção destas no ambiente da escola não são sinônimos da diminuição da importância da escola e do professor, muito menos um prenúncio do seu fim.

A abordagem escolar é importante na busca de significados para a tecnologia, e para as informações que nela circulam, sendo capaz de guiar os alunos na busca, análise e reflexão, questionamento e atribuição de significado pessoal em relação ao que se tem acesso, e ao que se aprende.

Moran (2012) enfatiza que:

A sociedade evolui mais do que a escola e, sem mudanças profundas, consistentes e constantes, não avançaremos rapidamente como nação. Não basta colocar os alunos na escola. Temos de oferecer-lhes uma educação instigadora, estimulante, provocativa, dinâmica, ativa desde o começo e em todos os níveis de ensino (MORAN, 2012, p. 8).

Devemos assim entender que a escola, enquanto instituição, deve trabalhar em correlação com as tecnologias, uma não exclui a

importância da outra, mas enfoca ainda mais a importância de um processo educativo que leve em consideração as inovações presentes no cotidiano dos alunos, favorecendo não somente o acesso dos alunos na escola, como também sua permanência.

Essas abordagens não significam milagres, nem modelos prontos que sanem todas as falhas que o processo educativo ainda apresenta, mas podem funcionar como alternativas para o desenvolvimento de uma escola, e de um processo de ensino aprendizagem mais satisfatório.

Bettega (2010) corrobora com essa ideia quando diz que o fato de utilizar recursos tecnológicos no ambiente da escola não resolverá os problemas do ensino e aprendizagem, mas pode ser um caminho para tornar as aulas mais dinâmicas e criativas.

Assim, percebemos que a escola continua sendo importante na formação dos indivíduos, tal como, o papel dos docentes tem importância fundamental na efetivação de um processo de ensino aprendizagem satisfatório, mesmo que a escola não seja o único lugar onde se ensina e onde se aprende, e mesmo que as informações e os conhecimentos estejam cada vez mais democratizados.

Porém, o sujeito/aluno deve ser cada vez menos dependente da atuação do professor, como também do ambiente físico da escola, como lugar de aprendizagem, sendo capaz de agir de maneira mais autônoma, autonomia esta que não significa solidão, isolamento, mas que implica uma aprendizagem menos dependente do professor, e mais crítica e ativa.

### **3 Abordagem metodológica**

A opção pela utilização da abordagem qualitativa de pesquisa se deu pela possibilidade de reflexão e o entendimento acerca das especificidades dos sujeitos, mostrando a contribuição que este

pode trazer à compreensão do conhecimento humano, de maneira mais abrangente, mesmo não atingindo, por vezes, resultados universais e quantificáveis.

Nesse sentido, André (2005) afirma que a abordagem qualitativa surge no final do século XIX como resposta à indagação dos cientistas sociais quanto ao entendimento do método de investigação das ciências naturais como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais.

Observamos assim a preocupação com fenômenos sociais, envolvendo sujeitos diversos, fenômenos estes que são dinâmicos e complexos, que não podem ser explicados através de leis universais.

Ainda de acordo com André (op. cit.), a abordagem qualitativa deve levar em conta à interpretação dos significados, as inter-relações, a compreensão dos sujeitos e de suas ações. O universo das escolas, assim como de suas respectivas salas de aula, professores, alunos e demais sujeitos que fazem o sistema educacional estão inseridos dentro das realidades que necessitam de pesquisas em abordagens, majoritariamente, qualitativas.

É, portanto, através de pesquisas qualitativas que os pesquisadores enxergam a possibilidade de refletir, analisar, e compreender melhor as relações que se dão no âmbito da educação.

O que confere um cunho complexo a esse tipo de abordagem, visto que lidar com sujeitos diversos, que pensam, refletem, sentem e agem de formas distintas pressupõe um trabalho árduo e reflexivo.

Observamos assim o surgimento de um novo paradigma, um tipo de pesquisa que retrate a realidade das salas de aulas, que se preocupe com o conhecimento atrelado à educação, e aos sujeitos que a compõem.

Em educação, as pesquisas qualitativas privilegiam o processo, ou seja, os objetivos das pesquisas que envolvem elementos ligados

à educação dão enfoque às características do processo que permitam a melhor compreensão das situações abordadas.

Com essa perspectiva Bortoni-Ricardo (2008) propõe que “quando se voltam para a análise da eficiência do trabalho pedagógico, esses pesquisadores estão mais interessados no processo do que no produto” (p. 41).

Sendo, por si só, a atividade pedagógica um processo, pressupõe uma abordagem que viabilize a melhor compreensão dos sujeitos que a compõem, assim como de situações específicas, mas que podem ser relacionadas ao cotidiano de salas de aulas distintas. Pereira (2005) afirma que “toda atividade pedagógica é voltada para sujeitos” (p. 22), assim como que as pesquisas em educação “não são voltadas para objetos, mas para sujeitos”.

Percebemos assim que as pesquisas em educação são complexas e necessitam de reflexões e análises minuciosas, que se preocupem em, além de tudo, entender que estas são compostas, por sujeitos que são, em sua gênese, diferentes.

É importante ainda salientar que esse tipo de pesquisa permite que se coloque em cheque o cotidiano da educação, o trabalho do professor, tornando-o, por vezes, o próprio analista e transformador do seu fazer docente, atrelado ao conhecimento científico da área.

### **3.1 Etnografia**

Como ponto de partida para esta discussão, torna-se necessária a conceituação do termo etnografia, para melhor compreensão acerca do que se trata a pesquisa etnográfica.

Segundo André (1995):

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo

tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 1995, p. 27).

Observamos assim que a abordagem etnográfica permite que o pesquisador estude, de forma minuciosa um grupo social em específico, observando e analisando sua cultura, assim como as manifestações e os elementos que caracterizam esse grupo. Compreendemos que para que isso seja possível, é necessário que o pesquisador se insira em determinado contexto, para que possa, de maneira fiel, descrever os elementos peculiares de realidades e sujeitos específicos.

Segundo Genzuk (1993) a etnografia favorece olhar de perto, baseando-se em experiências pessoais e em participação, e envolvendo três formas de coleta de dados, sendo eles: a observação, as entrevistas e os documentos, e três tipos de dados, que são: citações, descrições, excertos de documentos, resultando no que se caracteriza como descrição narrativa.

A partir disso, torna-se viável que o pesquisador se insira de fato nos contextos, conhecendo os sujeitos e suas especificidades de forma abrangente, permitindo o detalhamento das informações, a partilha de situações diversas, e assim, a otimização na coleta dos dados.

Reiterando essa perspectiva, Laplatine (2007) diz que a etnografia nasce “a partir do momento no qual se percebe que o pesquisador deve ele mesmo efetuar no campo sua própria pesquisa, e que esse trabalho de observação direta é parte integrante da pesquisa” (p. 75).

Dessa forma, percebemos que o etnógrafo precisa conhecer o outro, o que dá grande importância ao trabalho de campo, e aos instrumentos que possam auxiliar no tangente dos objetivos.

O etnógrafo, no contexto educacional, passa a ter como princípios básicos as tarefas da descrição densa (GEERTZ, 1978),



objetivação participante (BOURDIEU, 2004) e observação participante (SPRADLEY, 1980), com o objetivo de analisar e interpretar os dados acerca dos contextos e sujeitos a relatar.

Através desses princípios, o pesquisador torna-se capaz de enfocar as especificidades, mas retornando e dando importância ao geral. Sendo assim, as teorias abordadas e os estudos etnográficos não se bifurcam, mas sim se complementam. Além disso, permitem ainda que o pesquisador estabeleça uma compreensão objetiva acerca do objeto e que seja capaz de realizar uma análise através de uma participação em um grupo estranho, ou seja, a participação é ativa, mesmo sendo realizada em um grupo estranho.

Para que essa coleta de dados seja satisfatória, o pesquisador precisa fazer bom uso dos recursos disponíveis. Mattos e Castro (2011) elencam como instrumentos as entrevistas etnográficas, documentos, redações, gravações em vídeo, questionários, dentre outros.

De forma sintética, Severino (2007) colabora afirmando que a pesquisa etnográfica tem como objetivo a compreensão da cotidianidade, dos processos do dia-a-dia em suas diversas modalidades. Tratando-se, assim de um mergulho no microssocial, olhado com uma lente de aumento, relacionando-se assim com o macro. Ocorrendo através da aplicação de métodos e técnicas compatíveis com a abordagem qualitativa.

Essa contribuição nos permite observar a correlação entre a pesquisa etnográfica e as pesquisas em educação, visto que ambas tem como objetivo principal a análise minuciosa de situações e sujeitos em específico, e de suas características que permitam a descrição, interpretação e análise dos dados.

Os estudos etnográficos demonstram, ainda segundo Mattos e Castro (2011) “*a possibilidade de ser possível dar voz aos sujeitos do fracasso*” (p. 17). Dentre esses sujeitos do fracasso, podemos identificar os alunos que por vezes sofrem com condições menos favorecidas, e ficam à margem da sociedade, excluídos socialmente.

As pesquisas etnográficas em educação, a serem discutidas posteriormente, permitem que esses sujeitos tenham voz, viabilizando que a pesquisa seja uma forma não somente de perceber esses sujeitos, mas também de permitir sua participação ativa visando a coleta de dados e os possíveis resultados da pesquisa.

Reiterando com essa perspectiva, Mattos e Castro (2011) ainda sugerem que esse é o paradigma hermenêutico dos estudos etnográficos, que traz à tona uma nova concepção, que atrela os estudos etnográficos aos estudos na área educativa, afirmando assim que:

Fazer etnografia, portanto, é dar voz a uma minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido, é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. [...] Fazer etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais (MATTOS; CASTRO, 2011, p. 45).

Percebemos assim que essa abordagem é importante para ao observarmos, nos aproximarmos da realidade da educação, e das salas de aulas diversas, dando voz aos sujeitos que fazem os processos educativos, observando e monitorando esse grupo em específico, e construindo significados através da descrição e interpretação dos dados. Esses elementos caracterizam os estudos etnográficos na educação, abordado no tópico posterior.

### **2.1.2 Etnografia e educação**

De acordo com André (1995) “o interesse dos educadores pela etnografia fica muito evidente na final dos anos 70 e tem como centro de preocupação o estudo da sala de aula e a avaliação curricular” (p. 36).

Essa análise compreende, assim, as realidades atreladas ao contexto da sala de aula, a descrição de situações cotidianas provenientes do fazer pedagógico, do trabalho do professor, e das atitudes dos alunos. Ou seja, os estudos etnográficos na educação correspondem a análise e interpretação da prática pedagógica, através da avaliação e participação ativa dos sujeitos que a compõem.

Esses estudos são, em sua maioria, provenientes de reflexões do próprio professor, que busca solucionar inquietações atreladas ao seu fazer pedagógico, ao processo de ensino e aprendizagem, essa abordagem permite que sejam redimensionadas as formas em que o professor ensina, e conseqüentemente, em que o aluno aprende.

Segundo Erickson (1990, *apud* BORTONI-RICARDO, 2008) os etnógrafos que decidem pesquisar os contextos de escolas e/ou salas de aula, devem procurar responder três perguntas, que são:

1. O que está acontecendo aqui?;
2. O que essas ações significam para as pessoas envolvidas nelas? Ou seja, quais são as perspectivas interpretativas dos agentes envolvidos nessas ações?;
3. Como essas ações que têm lugar em um microcosmo como a sala de aula se relacionam com dimensões de natureza macrossocial em diversos níveis: o sistema local em que a escola está inserida, a cidade e a comunidade nacional? (ERICKSON, 1990, *apud* BORTONI-RICARDO, 2008, p. 41).

Dessa forma, a pesquisa etnográfica em educação não pode se valer apenas da observação participante na busca de somente descrever o ambiente e os sujeitos relacionados à sala de aula. É importante compreender ainda que esse tipo de abordagem deve preocupar-se em atrelar as descobertas de dentro da sala de aula, com o contexto sociocultural que cercam a escola e os sujeitos que fazem a educação.

Observamos que a escola e a cultura não podem ser vistas de forma separadas, já que se relacionam constantemente, e assim sendo, são mutuamente influenciadas.

Nesse contexto, Wolcott (1975) demonstra a preocupação para que a etnografia escolar envolva a concepção de ensino e aprendizagem atrelada à um contexto cultural amplo.

Essa afirmação é ainda mais visível quando percebemos que as frequentes modificações que ocorrem na sociedade, pressupõem que a escola seja capaz de acompanhar tais transformações, permitindo que o fazer pedagógico seja satisfatório não somente dentro dos ambientes escolares, mas também fora dele.

Essa rápida transformação social, aumenta a cada dia a necessidade de redimensão da escola, e dos processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, não se concebe mais que os processos pedagógicos se baseiem em metodologias puramente tradicionais, enquanto a sociedade em que a escola está inserida tem se modificado, se modernizado.

Para isto, André (1995) afirma que a etnografia escolar não deve restringir seus princípios a descrever o cotidiano escolar, mas deve ser também um meio de reconstrução da prática escolar, redimensionando seu movimento, desvendando suas dimensões, contradições e sanando possíveis problemas identificados na efetivação do processo de ensino e aprendizagem, afirmando que o dinamismo da vida escolar não pode considerar as dimensões institucionais, pedagógicas e sociopolíticas/culturais de forma isolada.

Sendo educação e cultura elementos que se influenciam e não podem ser vistos separadamente, e, sendo os estudos etnográficos da educação um caminho para unir a teoria e a pesquisa na educação, essa abordagem passa a ter um caráter não apenas descritivo, mas também interpretativo.

Essa interpretação viabiliza a mudança em relação às práticas pedagógicas, já que envolvem reflexões e críticas providas dos sujeitos que fazem, vivem e produzem as situações educativas.

Corroborando com essas concepções, Mattos e Castro (2011) descrevem que a etnografia educacional permite que o pesquisador seja capaz de “repensar políticas públicas e práticas educacionais na perspectiva dos sujeitos escolares e jovens em privação de liberdade” (p. 20).

Os conceitos expostos neste capítulo nos permitem compreender que as pesquisas em educação, e, especificamente, os estudos etnográficos educacionais pressupõe uma continuidade, não somente em relação ao tempo, mas também ao espaço e as observações.

Para efetivar a continuidade da pesquisa, o etnógrafo educacional utiliza recursos e instrumentos diversos, dentre eles estão as interações, entrevistas, questionários, assim como as anotações em diários de pesquisa, e que auxiliam, inclusive, na conciliação das atividades de pesquisa com as atividades da docência (BORTONIRICARDO, 2008).

Atentaremos a seguir para as contribuições que o locus e sujeitos da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados da pesquisa podem trazer para o trabalho do etnógrafo educacional, assim como para o desenvolvimento da pesquisa, tal como um processo.

## **Considerações finais**

A efetivação dessa pesquisa permitiu a análise e a reflexão sobre o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, não apenas como elementos e ferramentas que favorecem a inovação e informatização do ambiente das salas de aula e dos processos de ensino e aprendizagem, mas no sentido de demonstrarem, essencialmente, a

transformação dos papéis da escola, dos professores e dos alunos atuantes no contexto contemporâneo das culturas digitais, conectadas.

Compreendemos ainda que a abordagem da pesquisa etnográfica é importante à medida que beneficia a inserção e observação participante na sala de aula, favorecendo a possibilidade de atrelar a realidade do microssocial com o macrossocial, sendo este as realidades distintas de outras salas de aula, outros agentes e outros participantes que possam utilizar esse estudo como um caminho promissor às modificações substanciais no ambiente das escolas contemporâneas.

Chamamos à atenção para um redimensionamento do papel do aluno como aquele que rege, gerencia e até mesmo produz os materiais e as informações a serem transformadas em conhecimento em uma perspectiva autônoma, não sendo esta autonomia sinônimo de isolamento, mas sim de menor dependência do papel do docente e da percepção de que o processo de ensino e aprendizagem, por si só, tem um viés colaborativo e interativo.

A dinâmica da sala de aula diferenciada, fugindo aos moldes das mesas e cadeiras enfileiradas e do silêncio, onde só o professor é autorizado a falar caracteriza-se como um modelo onde se efetiva o uso das tecnologias digitais como um elemento auxiliar ao processo de ensino e aprendizagem, subsidiando o papel do professor e demonstrando que, apesar das dificuldades e dos desafios que ainda permeiam a escola em relação a este uso, as tecnologias já utilizadas no cotidiano dos alunos caracterizam-se como importantes ferramentas para a possível quebra de paradigmas que ainda assolam o sistema educacional.

## **Novas reflexões**

O desenvolvimento desta pesquisa, realizada no âmbito do Mestrado em Formação de Professores, da Universidade Estadual

da Paraíba, foi essencial para o vislumbre de novos pontos passíveis de questionamento e de reflexões, por exemplo, em relação à questão cultural quanto ao uso das tecnologias digitais, principalmente em relação a forma em que o professor se vê nessa nova dinâmica e a como isso influencia, interfere e reflete em sua prática profissional.

A inquietação surgiu, no desenvolvimento da pesquisa do Mestrado, ao analisarmos que muito se fala acerca do uso das tecnologias digitais na escola, os governos têm investido nos aparatos e os alunos já possuem seus próprios recursos, afirma-se que o professor precisa ser mediador, mas esquece-se que não há como mediar aquilo que, às vezes, não se conhece.

Esquece-se também de pensar em como esse professor se situa em relação às cobranças que sofre, quais são as percepções que ele tem em relação a sua prática social e em relação às representações que os alunos constroem gradativamente sobre eles. Não se leva em conta que o professor tem sofrido uma mudança considerável em relação a sua posição social depois do uso das tecnologias digitais, pois, até então o mesmo era visto como único detentor do saber e par mais experiente e com mais informações nos processos de ensino e aprendizagem.

A partir de então percebemos que não devemos tratar a inserção e o uso das tecnologias digitais na escola e na sala de aula de maneira pontual, mas sim compreender de que maneira esses novos paradigmas redesenham as práticas sociais e culturais, especificamente a questão do **ser, entender-se e tornar-se professor**.

Nesse contexto, após o desenvolvimento da pesquisa do mestrado e a partir da vivência docente em escolas públicas da educação básica, vivenciando as inseguranças e os desconfortos dos professores frente às novas configurações sociais, culturais e educativas promovidas pelas tecnologias digitais, optamos por seguir uma nova vertente de pesquisa, complementando a anterior, mas

preocupada em analisar as representações docentes, suas práticas e os sujeitos que a compõem na educação básica.

A abordagem etnográfica de pesquisa, já utilizada no Mestrado, permite que o pesquisador estude, de forma minuciosa um grupo social em específico, observando e analisando sua cultura, assim como as manifestações e os elementos que caracterizam esse grupo. Compreendemos que para que isso seja possível, é necessário que o pesquisador se insira em determinado contexto, para que possa, de maneira fiel, descrever os elementos peculiares de realidades e sujeitos específicos.

A partir disso, torna-se viável que o pesquisador se insira de fato nos contextos, conhecendo os sujeitos e suas especificidades de forma abrangente, permitindo o detalhamento das informações, a partilha de situações diversas, e assim, a otimização na coleta dos dados.

## Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini Almeida; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2010.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papyrus, 1995.

BETTEGA, Maria Helena Silva. **A educação continuada na era digital.** São Paulo: Cortez, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.



BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**. São Paulo: Saraiva, 2014.

GENZUK, M. **A synthesis of Ethnographic research. Occasional Papers Series. Center for Multilingual, Multicultural research.** Rossier School of Education. Los Angeles: University of Southern California. 1993. Disponível em: < [http://www-bcf.usc.edu/~genzuk/Ethnographic\\_Research.html](http://www-bcf.usc.edu/~genzuk/Ethnographic_Research.html) > Acesso em: 03 de agosto de 2013

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. **Alienígenas na sala de aula**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. Tradução Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2011.

MASETTO, Marcos T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_, Marcos T. **Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação**. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos

T.; BEHRENS, Maria Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. (Org.) **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MENEZES, Célia Maria Cardoso de Abreu Vasconcelos Quintilha de. **Utilização de dispositivos móveis na escola do séc. XXI: O impacto do podcast no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa no 7º ano do 3º ciclo do Ensino Básico**. Portugal: Universidade Portucalense Infante D. Henrique, 2009.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias**. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

\_\_\_\_\_, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PEREIRA, Potiguar Acácio. **O que é pesquisa em educação?** São Paulo: Paulus, 2005.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Tradução Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007

SIMON, Roger J. **A pedagogia como uma tecnologia cultural**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SPRADLEY, James. P. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

WOLCOTT, H.W. **Criteria for an ethnographic approach to research in education**. Human Organization. 1975.

# FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS DE UM TEMPO EM CONSTRUÇÃO

Maria Elizete Guimarães Carvalho

*Universidade Federal da Paraíba - UFPB*

## 1 Introdução

A proposta temática desse texto tem encontrado relevância no âmbito dos nossos estudos e pesquisas, considerando a manifesta preocupação com a formação do educador, especificamente, com a formação do graduando do Curso de Pedagogia, Campus I, UFPB, em Direitos Humanos.

Nesse sentido, para desenvolvimento da discussão, serão considerados referenciais teóricos sobre formação docente e sobre Educação em Direitos Humanos - EDH -, além de experiências interventivas<sup>1</sup> em Direitos Humanos - DH - na formação de

---

<sup>1</sup> Estamos nos reportando aos projetos em Direitos Humanos, voltados para a EJA PROLICEN/UFPB, desenvolvidos desde 2008 em Escolas Públicas de João Pessoa. Na Escola Municipal Ministro José Américo, a intervenção teve início em 2008, com o trabalho intitulado Educando Jovens e Adultos em Direitos Humanos; em 2009, desenvolveu-se a proposta Educando Jovens e Adultos em Direitos Humanos: uma Intervenção na Escola Pública; em 2010, o projeto Ensinando Direitos Humanos na EJA: uma Estratégia para o Exercício Pleno da Cidadania; e em 2011, o projeto desenvolvido foi intitulado Educação em Direitos Humanos: Construindo o Sujeito de Direitos nas salas de EJA; em 2012, encerramos as atividades de intervenção nessa escola, com o desenvolvimento do mesmo projeto, ou seja, Educação em Direitos

graduandos, futuros educadores, em processo de aprendizagem da docência.

Em um momento de profundas transformações e incertezas, é importante questionarmos paradigmas estabelecidos para a formação desse educador, atentando para as demandas que estão sendo colocadas pela sociedade e pela comunidade educacional e que se constituem desafios constantes à profissão docente. É como afirma Carvalho (2014, p. 178):

No início do século XXI, quando estão em pauta novos padrões de comportamento nas relações produtivas e sociais, em um contexto de transformações rápidas, complexas e diversificadas, causa preocupação a formação do educador, seus conhecimentos, valores e posturas fundamentais ao desempenho da prática docente.

Atentando para essas preocupações e demandas, apresentamos a formação em Direitos Humanos, como pressuposto teórico e prático para o desenvolvimento de ações, atitudes e posturas cidadãs, para a construção de uma cultura de paz e de justiça, que contribuam para a formação de educadores autônomos, questionadores, preocupados com sua própria formação e com a melhoria da formação cidadã de seus alunos e para uma sociedade com menos violência.

---

Humanos: Construindo o Sujeito de Direitos nas salas de EJA. Já na Escola Municipal Senador Ruy Carneiro, os projetos voltados para Direitos Humanos tiveram início em 2011, desenvolvendo-se até o ano de 2014. A partir de 2015, o Projeto ganhou um novo direcionamento: por sugestão dos próprios alunos da EJA, passou a intervir nas salas de aula do Curso de Pedagogia/CE/UFPB. Assim, em 2015, 2016 e em 2017, desenvolvemos os projetos: Educação em Direitos Humanos: Construindo sujeitos de direito no Curso de Pedagogia/CE/UFPB; já em 2018, desenvolvemos a proposta: Educação em Direitos Humanos: formando graduandos do curso de Pedagogia/CE/UFPB para a paz e para a cidadania.

Com essa configuração de formação, o que nos instiga por esse caminho, são as possibilidades da instituição universitária como espaço emancipatório e dos direitos humanos, enquanto dimensão cultural, ou como ensina Viola (2013, 27), ao tratar dessas motivações:

[...] são as possibilidades emancipatórias presentes tanto na condição da universidade como uma instituição voltada para o conhecimento, quanto na dimensão cultural dos direitos humanos como compromisso sócio-histórico, civil, político e de dimensão subjetiva.

Cabe então falarmos que tanto a Universidade como os Direitos Humanos são responsáveis por disseminarem possibilidades de formação a favor da dignidade, da liberdade, da autonomia, valendo lembrar que uma educação para os direitos humanos na Universidade terá mais chances de chegar às escolas e à sociedade.

O processo de formação professoral, tanto inicial quanto continuada, deve ser permeado pela Educação em Direitos Humanos, sendo nesse espaço de ensino e aprendizagem que se constitui o educador enquanto mediador das relações que se desenvolverão no ambiente escolar. Assim, o ser professor/a é moldado/construído no âmbito das relações de formação, o que significa dizer que aprendemos a ser professoras e professores.

Com essas convicções, apresentamos alguns questionamentos que orientarão o desenvolvimento dessa escritura: por que orientar futuros professores em Direitos Humanos? Quais os desafios dessa educação? Na perspectiva de responder essas questões, temos o propósito de refletir sobre a formação docente inicial, considerando a Educação em Direitos Humanos como teoria/prática que orienta essa formação, para a qualidade das relações inter-pessoais no espaço escolar e na comunidade.

## **2 A formação inicial e continuada do educador: compromisso com os Direitos Humanos**

Benevides (2003) ensina que para educar em DH é preciso ter sensibilidade, pois o processo educativo procura atingir não só a racionalidade do educando, mas também a emoção, configurando-se a EDH como um processo educativo voltado para a mudança, para a “inculcação de valores, para atingir corações e mentes”, não se constituindo em mera “transmissora de conhecimentos”. (BENEVIDES, 2003, p. 309).

Nesse sentido, a formação em EDH deve ser compreendida no âmbito de uma mudança cultural, que tem na educação sua principal interlocutora. A EDH é essencialmente:

[...] a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação dessa cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. (BENEVIDES, 2003, p. 309-310).

Com essa perspectiva de formação, percebemos como desafios para a docência superior o trabalho educativo com Direitos Humanos, uma responsabilidade que a Universidade precisa assumir, como compromisso e como missão. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH – dispõe sobre a formação e capacitação de profissionais, no sentido de “promover a formação inicial e continuada dos profissionais, especialmente aqueles da área de educação e de educadores(as) sociais em direitos humanos, contemplando as áreas do PNEDH” (BRASIL, 2007,

p. 29). Assim, no eixo Educação Superior, ao afirmar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o Plano aponta para a inclusão dos Direitos Humanos nesses três eixos ou especificidades do processo formativo, considerando princípios que se apresetam de “a” a “h”. Entre eles:

[...]

d) a educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior;

e) as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros;

[...] (BRASIL, 2007, p. 39)

O PNEDH propõe 21 ações programática para o desenvolvimento do trabalho educativo. Dentre elas, vejamos:

[...]

8. contribuir para a difusão de uma cultura de direitos humanos, com atenção para a educação básica e a educação não-formal nas suas diferentes modalidades, bem como formar agentes públicos nessa perspectiva, envolvendo discentes e docentes da graduação e da pós-graduação;

[...] (BRASIL, 2007, p. 39-40).

Assim, cabe às instituições universitárias a implementação de tais propostas, assumindo em seus “projetos político-pedagógico os Direitos Humanos como princípio e eixo orientador das ações formativas”. (SILVA, 2011, p. 122), sendo “necessário que essas instituições



se comprometam com a causa e os incorporem [os Direitos Humanos] como conteúdo curricular nos cursos de ensino superior, nas linhas de pesquisa e nas ações de extensão. (SILVA, 2011, p. 122).

Nessa perspectiva, e contemplando o dever da Universidade de formar e educar para a democracia e para a cidadania, é importante considerar a Educação em/para os Direitos Humanos como referência, tanto para formação inicial, quanto para a formação continuada. E ponderando com Carvalho (2014, p. 179):

A consideração dos saberes em direitos humanos na formação do educador propiciará processos de maturidade profissional, ética e cultural, ações orientadas por princípios de justiça, de solidariedade e de igualdade na diversidade, em que a reflexão da realidade sociocultural e educacional contribuirá para as ações e decisões docentes.

As palavras de Candau (2007, p. 410-411) reforçam, para além da formação inicial, o papel dos educadores como responsáveis pela formação de cidadãos livres e conscientes de seu papel na sociedade.

[...] não se pode conceber o papel dos educadores como meros técnicos, instrutores, responsáveis unicamente pelo ensino das diferentes áreas curriculares e por funções de normalização e disciplinamento. Os professores e professoras são profissionais e cidadãos, mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social. Somente nessa ótica poderão ser promotores de uma educação em direitos humanos. (CANDAU, 2007, p. 410-411).

Portanto, a inclusão da Educação em Direitos Humanos na formação inicial e continuada no Ensino Superior apresenta-se como um compromisso com a construção de uma cultura dos direitos humanos, em que “é preciso lidar com um movimento dialético

constante entre o que parece novo e o que pode ser novo, entre o que parece bom e o que pode ser melhor, entre o que parece acabado e o que não está pronto”. (MACIEL, 2016, p. 45).

Na verdade, a construção de uma cultura de direitos humanos apresenta implicações e mudanças de ideias arraigadas, preconceitos, discriminação ao diferente, questões que historicamente permaneceram e foram negligenciadas, como o desrespeito à dignidade da pessoa humana, o elitismo presente no sistema de ensino e tantos outros fatores que se perpetuaram em nossa sociedade.

Assim, no contexto da formação inicial, educar em direitos humanos é fundamental se pensarmos o educador como agente de mudanças, comprometido com a solidariedade e com a emancipação. Vale, então, apresentar a compreensão de Direitos Humanos colocada em discussão nessa escritura:

São aqueles direitos considerados fundamentais a todos os seres humanos, sem quaisquer distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, classe social, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral. (BENEVIDES, 2003, p. 312).

Tais direitos não se diferenciam de pessoa para pessoa, não sofrendo desvalorização face à condição do ser humano, constituindo-se como naturais e universais porque ligados à essência humana e valendo para todos. “São interdependentes e indivisíveis, pois não podemos separá-los, aceitando apenas os direitos individuais, ou só os sociais, ou só os de defesa ambiental.” (BENEVIDES, 2003, p. 314).

Assim, esses direitos de proteção à vida individual e coletiva dos seres humanos e da natureza, que colocam em preocupação a continuidade da vida no planeta e o direito da humanidade à democracia,

devem ser considerados no processo formativo dos professores, considerando pensar o educador como:

[...] um agente de transformação, em articulação com seu tempo e contexto histórico, situando-se como profissional que desenvolve processos críticos de compreensão e de ação sobre a realidade, propiciando a criação de culturas e modos de pensar diferentes, que tenham o propósito de fortalecer processos emancipatórios e de inclusão. (CARVALHO, 2014, p. 178).

Nesse contexto, vale lembrar que a formação professoral é aprendida. Aprende-se a ser professor no desenvolvimento da formação inicial. O professor é um profissional como outros que aprendem sua profissão e a qualificam na graduação e na pós-graduação respectivamente. As pessoas não nascem professores, médicos, advogados, por exemplo. ou seja, não são vocacionadas.

Por outro lado, não podemos esquecer o valor da experiência vivenciada na instituição educativa, que ensina cotidianamente fazeres, saberes e práticas professorais muitas vezes desconhecidos ou desvalorizados nos espaços de formação. Cavaco (1999, p. 162) afirma que aprendemos “[...] com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder.” Contudo, se a escola é um laboratório de aprendizados, é na formação inicial e continuada que o futuro docente se apropria das habilidades, conhecimentos e competências da profissão. Nesse sentido, é no espaço de formação que é tecida a profissão professor. Se a formação for de qualidade em conhecimentos, práticas, metodologias, posturas, interação, valores, subjetividades, o/a futuro/a professor/professora apropria-se dos saberes da profissão e as dificuldades serão compreendidas como desafios, tensões no desenvolvimento da profissão.

Com essa percepção de formação, e compreendendo que ela ocorre em momentos especiais da vida do professor, como é o caso da graduação e pós-graduação, e em consonância com o princípio “e” do PNEHDH, a formação em/para os Direitos humanos deverá ocorrer nesses momentos. Então, questionamos como fazê-lo, lembrando que vivenciamos um cenário de insegurança, de “fluidez movediça” (CAVACO, 1999, p. 157), de contradição, de complexidade. Porém, é nessa história do tempo presente, contraditória e fluida, que se abrem espaços para a construção de processos formativos em Direitos Humanos.

Na verdade, não há um espaço/tempo para ensinar e aprender Direitos Humanos. Defendemos aqui, para a formação de professores, os períodos da formação inicial e continuada, mas temos consciência que esse processo é também aprendido/ensinado na/com/para a vida cotidiana, nas rotinas, nas tensões, na academia e fora dela. Porque é do aprender a ser humano que estamos tratando, ou seja, de uma pedagogia que oriente para a vivência desses direitos. É como explica Warat (2003, p. 60):

As pessoas encontram sua identidade, constroem sua subjetividade, aprendem a entender o sentido do mundo e a administrar conflitos de modo pacífico através de uma pedagogia baseada numa concepção educativa dos direitos humanos. As pessoas podem aprender a se comunicar com os outros e a cuidar de si mesmas quando são incentivadas a cuidar de suas vidas, aprender o sentido de sua própria vida, saber que mesmo excluídas têm direito a se considerar vivas, e que não só têm vida os que o Estado admite politicamente como cidadãos. As pessoas aprendem a se cuidar aprendendo a lutar pelo direito a terem direitos, e a realizar suas vidas em termos de direitos humanos.

Nessa perspectiva, percebemos o sentido e a relevância da educação superior para uma sociedade democrática, constituindo-se em educar “para a cidadania e para o desenvolvimento humanos” (CARBONARI, 2013, p. 64), sendo a universidade “reserva de humanidade e de humanismo” (FERNANDEZ, apud CARBONARI, 2013, p. 65). Pensar de outra maneira seria desnaturalizar a tarefa do ensino superior.

### **3 A intervenção formativa em Direitos Humanos: entre a teoria e a prática**

Face à inquietação com a formação de futuros educadores em Direitos Humanos e com a construção de cidadãos e cidadãs que atuarão na Educação Básica, desenvolvemos Projetos de Ensino no âmbito do Programa de Licenciaturas - PROLICEN - em Direitos Humanos, voltados para o curso de Pedagogia do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba. Nesse contexto, exaramos uma observação sobre a efetivação do Plano Nacional de Direitos Humanos: mesmo que proponha uma Educação em Direitos Humanos para o Ensino Superior, essa orientação arrasta-se lentamente, constatando-se, no caso especial do Curso de Pedagogia, a implementação de algumas disciplinas, mas em caráter optativo, o que implica que a maioria dos graduandos não chegam a cursá-las, saindo da Universidade com essa lacuna em sua formação.

Contemplando tal cenário, passamos a produzir projetos anuais, desde o ano de 2008, voltados para a temática dos direitos humanos e que, desde 2015, são desenvolvidos nas salas do curso de Pedagogia, nas disciplinas História da Educação I e II, no turno da noite. Nosso propósito inscreve-se no desejo de formar/orientar graduandos do Curso de Pedagogia em Direitos Humanos, ou seja,

sensibilizar e motivar graduandos a conhecerem e a construírem direitos de cidadania, orientando-os para seu exercício, a partir de uma Educação em Direitos Humanos, tendo em vista a criação de uma cultura de justiça e de paz na escola e na sociedade. Porque o direito não é um dado, é um construído. Tanto os direitos como o sujeito de direitos têm origem nas relações conflituosas presentes na vida cotidiana. Esse processo criativo faz surgir perspectivas de emancipação e de autonomia, que implicarão na conquista da cidadania plena, que deve ser compreendida como “um processo através do qual as pessoas e/ou comunidades aumentam seu controle ou seu domínio sobre suas próprias vidas e sobre as decisões que afetam sua vida” (KREISBERG, 1992, p. 19).

É nesse sentido que investimos no fortalecimento da formação desses graduandos, constituindo-se a Educação em Direitos Humanos como uma estratégia de aquisição de conhecimentos e de consciência crítica, necessária para compreender e questionar padrões opressores de organização social, política e econômica, e principalmente, como uma nova pedagogia que privilegia a construção do humano, da solidariedade e da paz. Tal pedagogia tem o papel de desenvolver comportamentos e posturas éticas, no sentido de reconhecer os outros como seres de dignidade e direitos.

Assim, cabe explicarmos que uma Educação em Direitos Humanos aponta para a construção de uma pedagogia promotora de espaços de aprendizagem como exercício da reflexão e ação críticas, criando processos educativos de interação e troca entre os sujeitos. Assim, pensamos em uma formação que considere princípios, como:

Em primeiro lugar, o aprendizado deve estar ligado à vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos para todos e deve propiciar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de

cooperação e solidariedade. Ao mesmo tempo, a educação para a tolerância se impõe como um valor ativo vinculado à solidariedade, e não apenas como tolerância passiva da mera aceitação do outro, com o qual se pode não estar solidário. Em seguida, o aprendizado deve levar ao desenvolvimento da capacidade de se perceber as consequências pessoais e sociais de cada escolha. [...]. Esse processo educativo deve, ainda, visar à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos. Mais ainda, deve visar à formação de personalidades autônomas, intelectual e efetivamente sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos. (BENEVIDES, 2003, p. 3016).

Orientados por tais princípios, os projetos evidenciam tanto uma renovação de cunho epistemológico como metodológico, contemplando tanto o aspecto teórico como o prático, tendo em vista as exigências colocadas pelo presente, em uma perspectiva de contribuir para o crescimento intelectual e material do grupo de bolsistas, voluntários e graduandos. Tal trabalho orienta para novas atitudes e posturas da equipe envolvida no projeto, seja de professores, seja de graduandos, repercutindo nas salas de aula da Educação Básica.

A metodologia utilizada em um trabalho que contempla a educação em direitos humanos apropria-se de uma prática pedagógica que possibilita “a percepção da realidade, sua análise e uma postura crítica frente a ela, incluindo duas dimensões essenciais: a emancipadora e a transformadora” (TAVARES, 2007, p. 491). Tais dimensões possibilitam “sensibilizar, indignar-se, atuar e comprometer-se”,

despertando graduandos para uma discussão filosófica e prática que estimula a compreensão das interfaces dos direitos humanos existentes na prática docente.

Esse processo afetará as razões que levam alguém a lecionar. Em especial, esses futuros professores devem explorar as questões de justiça e equidade levantadas pela pesquisa educacional relativas a gênero, raça ou etnia, classe, deficiência e orientação sexual. Isto os ajudará a tornar claras, para si mesmos, as bases de valor que sustentam sua seleção de metodologia de ensino (FLOWERS; SHIMAN, 2007, p. 255).

Considerando esses pressupostos e as crescentes exigências educativas da sociedade contemporânea, que apontam para a indispensabilidade de promoção e proteção dos direitos humanos, consideramos a necessidade de despertar e sensibilizar graduandos para o estudo e a prática desses direitos. Face a essas razões, temos realizado intervenções na formação de futuros educadores, na perspectiva de contribuir para melhoria da qualidade do Curso de Pedagogia e em continuidade, da Educação Básica.

No cenário atual, coloca-se como desafio assegurar a todos os direitos humanos, tendo em vista os obstáculos que se colocam para sua efetivação: primeiro pelo desconhecimento desses direitos e depois pelo fato de serem continuamente desrespeitados, percebendo-se a necessidade de um trabalho educativo em direitos humanos. A educação constitui uma prática essencial para a construção de novos modos de percepção do mundo e de novos modelos de comportamento, sendo inquestionável seu papel nos processos de mudança na sociedade contemporânea. É essa prática educacional que propicia a afirmação dos direitos humanos, conscientizando os cidadãos de seu papel social na luta contra as desigualdades e injustiças.



Considerando essa premissa, pensamos que algo precisa ser feito para promover a educação em direitos humanos. Começamos, então, por uma intervenção na formação profissional de futuros educadores, tendo como pressuposto o fato de que devem considerar-se educadores e defensores dos direitos humanos, da cidadania e da paz, tendo em vista que a maioria dos aspectos de sua atividade educativa envolve esse campo do conhecimento. Essa afirmativa está de acordo com a Declaração de Viena, que enfatiza o papel da educação em direitos humanos, incluindo preocupações com a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social.

Nesse sentido, é necessário ter consciência de que a Educação em Direitos Humanos é um instrumento de combate ao desrespeito aos direitos humanos, pelo fato de educar “na tolerância, na valorização da dignidade e nos princípios democráticos” (TAVARES, 2007, p. 487), constituindo-se uma alternativa importante para sua implementação, a formação de educadores, que devem partilhar dos saberes, metodologias, atitudes e posturas, em um aprendizado interdisciplinar, coerente e harmônico, em que a ética legitime a articulação teoria-prática. “É a educação em direitos humanos que permite a afirmação de tais direitos e que prepara cidadãos e cidadãs conscientes de seu papel social na luta contra as desigualdades e injustiças” (TAVARES, 2007, p. 487).

Apesar de ser um campo de estudos recente nos contextos brasileiro e latino-americano, a Educação em Direitos Humanos encontra-se no âmbito do direito à educação, percebendo-se estreita relação entre educação e educação em direitos humanos. Esclarecendo esse aspecto, considere-se a afirmação de Tavares (2007, p. 488):

A educação é o caminho para qualquer mudança social que se deseje realizar dentro de um processo democrático. A educação em direitos humanos, por sua vez, é o que possibilita sensibilizar

e conscientizar as pessoas para a importância do respeito ao ser humano, apresentando-se na atualidade, como uma ferramenta fundamental na construção da formação cidadã, assim como na afirmação de tais direitos.

Com essa percepção, consideramos a importância da Instituição Universitária no desenvolvimento de esforços para colocar em ação a educação em direitos humanos, pela promoção de intercâmbio, do diálogo com outras Instituições, formação de professores, capacitação e o incentivo à pesquisa e à extensão.

A prática cotidiana com Direitos Humanos<sup>2</sup> despertou para a necessidade de orientar e fundamentar graduandos sobre esses direitos, para que sua prática educativa futura e a ação interventiva presente se fundem no respeito, na defesa e na promoção dos Direitos Humanos e da cidadania. Percebemos o descaso, a apatia como as questões sociais/educacionais são tratadas, revelando as marcas da opressão e da violência, tornando-se urgente educar em direitos humanos, como tentativa de *superar a barbárie, impulsionar a resistência*, para a paz e justiça sociais, para a cidadania, enfim, para a sobrevivência humana.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos atribui à educação um papel especial, confiando-lhe a tarefa de lutar por um ensino e uma educação que promovam o respeito por estes direitos e liberdades. Assim, educar futuros professores em direitos humanos incorpora temas e fazeres da educação de tal campo à formação desses graduandos, criando “momentos de direitos humanos” em

---

2 Como membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB, do Grupo Temático “Educação e Cultura em Direitos Humanos” e professora do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, participamos de discussões, estudos e eventos sobre a temática, como também, ministramos disciplinas no Programa.

sala de aula, promovendo um trabalho que permite a articulação com a pesquisa e com a extensão.

Torna-se evidente, então, que a educação constitui-se uma prática emancipatória e a Educação em Direitos Humanos, a ferramenta fundamental para a realização dessa emancipação. A EDH tem como núcleo conceitual a dignidade humana, seu reconhecimento, sua realização e sua universalização. É por meio dessa educação que graduandos de pedagogia partilham o diálogo sobre fazeres e experiências em direitos humanos, compreendendo oportunidades em que são necessárias ações para a realização do princípio maior da Declaração Universal dos Direitos Humanos expresso em seu preâmbulo: “[...] o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz do mundo” (COMPARATO, 2007, p. 234).

Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos é tarefa necessária e urgente na formação futuros educadores. Essa educação contribui para atitudes e práticas sociais, comprometidas com a ética, com a solidariedade, com a paz e justiça social, fundamentadas em uma consciência cidadã.

Nos diálogos em sala de aula sobre temas geradores escolhidos pelos graduandos sobre direitos humanos, como por exemplo, saúde, educação, ética, cidadania, eles compreendem seus direitos e deveres, a importância do exercício da cidadania, refletindo sobre as oportunidades de aprendizagem trazidas pelos projetos, sobre o diálogo e a prática cidadã de futuros educadores. Nesse sentido, são evidenciadas vivências e experiências em que direitos e deveres de cidadania são desrespeitados e muitas vezes violentados no âmbito social e escolar, estando manifesto o desejo de aprenderem direitos e deveres na vida profissional, acadêmica e social, podendo então intervir e/ou orientar ações de enfrentamento a situações de desrespeito a direitos.

Na perspectiva de formar em direitos humanos, orientamos graduandos do Curso de Pedagogia/CE/UFPB para a cidadania e para a paz, contemplando as contribuições do educador para minorar as violações a direitos, e para promover uma cultura da paz e da solidariedade na escola e na sociedade. Assim, refletindo sobre a importância da educação para uma cultura de paz e de Direitos Humanos, percebemos que, na verdade, ela não transforma o mundo, mas modifica pessoas e “pessoas transformam o mundo”. (FREIRE, 1983). Dessa forma, as intervenções em Direitos Humanos no Curso de Pedagogia contribuem para a qualidade dos graduandos como seres humanos e como educadores. Para tanto, é necessário ensinar e aprender sobre direitos humanos, colocando em prática uma pedagogia que orienta para a construção da participação, para o respeito à alteridade e às diferenças, para a compreensão dos conflitos e construção de mediações, enfim para o desenvolvimento da sensibilidade e leitura da realidade. Essa prática pedagógica é desenvolvida em sala de aula, através de círculos de diálogos e oficinas interativas.

A efetivação de um processo educacional que permita a graduandos compreenderem a nova subjetividade (numa perspectiva de intersubjetividade) nasce com os direitos humanos. Esse processo é subsidiado na solidariedade, na igualdade e na alteridade, apontando para a convivência com o diferente, com o distinto, reprovando o afastamento, a indiferença, o preconceito, a rejeição, a exclusão, como forma de educar para autonomia e para o respeito à justiça.

Tal concepção formativa orienta para o conhecimento como processo contínuo de investigação e reflexão e não como um objeto a ser recebido, sendo incentivado o desenvolvimento de uma consciência crítica, em um processo de fortalecimento da consciência e da própria participação na criação desse conhecimento “e de sua própria capacidade crítica para conceitualizar e reconceitualizar

suas experiências de realidade” (MEINTJES, 2007, p. 120). Nessa compreensão, a educação terá como objetivos:

[...] promover o enriquecimento dos sentidos do aluno, da imaginação, do pensamento e da razão prática, por exemplo, e irá, igualmente, promover uma visão da humanidade, segundo a qual todos os seres humanos têm direito a esse tipo de desenvolvimento numa base de igualdade. (NASSBAUM, 2010, p. 12).

Para a realização de uma Educação em Direitos Humanos, considerando a formação do graduando, é necessário todo um processo preparatório, em que o diálogo e o debate são instrumentos chaves para a aquisição de conhecimentos e para a formação da consciência crítica, fatores imprescindíveis “para compreender e questionar padrões opressores de organização social, política e econômica” (MEINTJES, 2007, p. 122).

Nesse sentido, todos precisam ser educados em Direitos Humanos, pois tal Educação é uma mediação para a humanização das pessoas. Essa compreensão traz para o processo vivencial novas formas de relação interpessoal, novas formas de relacionamento com o ambiente cultural e natural, promovendo o respeito e a dignidade do ser humano. Para tanto, torna-se necessário contribuir para a construção de um novo educador, um sujeito autônomo, emancipado, livre, consciente de seus direitos e deveres e de sua função na sociedade. Esse sujeito é construído na alteridade, pela educação. “O sujeito de direitos não é uma abstração formal. É uma construção relacional; é intersubjetividade que se constrói na presença do outro e tendo a alteridade como presença”. (CARBONARI, 2007, p. 177).

Atendendo a essa concepção, compreendemos que uma pedagogia para a Educação em Direitos Humanos defende a prática do respeito e da solidariedade entre os sujeitos, o diálogo, a participação, como espaço para a singularidade e diversidade solidária. Porque

cada sujeito é singular e tem suas particularidades, mas também é universal. E nessa universalidade, cada um é demandante de direitos.

No contexto de ensino-aprendizagem, a educação em direitos humanos necessita ser concebida como prática mobilizatória, que avança em direção à justiça e para a correção de injustiças. E em seu processo de desenvolvimento, identifica problemas, define necessidades, formula planos de ação.

Na concepção de Bittar (2007, p. 315), uma educação para os direitos humanos deve preparar para o desafio, para a emancipação, para a mudança, para a iniciativa. A educação “é, por essência, incitação à formulação de experiência, em prol da diferenciação, da recriação do colorido da diversidade criativa. A partir da educação, deve-se ser capaz de ousar”.

Percebemos, então, que não é tarefa fácil educar em Direitos Humanos. É um processo que se realiza por ações que afirmam valores e desinculcam *desvalores*. Uma educação que pretenda tal propósito deve ser capaz de sensibilizar e humanizar, muito mais pela metodologia utilizada do que pelos conteúdos trabalhados. “Sensibilizar e humanizar importam em desconfirmar a presença da opressão permanentemente transmitida pela própria cultura, esta mesma que constrói um indivíduo consumido pela consciência reificada” (BITTAR, 2007, p. 316). Nesse sentido, uma Educação em Direitos Humanos prepara para o exercício da autonomia e por uma cidadania plena, sendo uma ação que inclui ensinar as pessoas sobre seus direitos, mas não apenas abstratamente. Proporciona a análise do presente considerando o passado histórico. No espaço de ensino e aprendizagem, muitos são os desafios, lembrando da descrença, do desconhecimento e do desrespeito aos Direitos Humanos. No entanto, estratégias são produzidas, planejadas, dialogadas. Experiências são compartilhadas, sugerindo práticas possíveis de serem aplicadas. Essas práticas orientam para o respeito pelos Direitos Humanos e pelas liberdades fundamentais.

## 4 Considerações finais

A formação pedagógica em Direitos Humanos é uma responsabilidade e um desafio para a educação superior, devendo ser compreendida como construção coletiva e democrática, não havendo receitas prontas para sua implementação. Apontamos como necessário observar o que acontece nas escolas, compreender contextos, criar políticas educativas, currículos, metodologias, para que práticas educacionais em Direitos Humanos possam ser efetivadas.

O movimento de escuta do outro e de participação nos processos educativos contribuem para essa formação, sendo construídos espaços de aprendizagem e desenvolvimento, observando-se a necessidade de intervenções na área educativa, considerando o estabelecimento de uma cultura de direitos humanos na educação. De acordo com Bittar (2014, p. 232): “[...] a educação em direitos humanos se identifica com a proposta de tratar-se de uma educação para a democracia. Trata-se de uma educação para a conquista da democracia, para a consolidação da democracia”.

Nessa perspectiva, a formação inicial e continuada deve orientar práticas democráticas em Direitos Humanos tanto didáticas, como investigativas ou extensivas, considerando a representação do educador em seu papel de fomentar o conhecimento, socializar valores, princípios de cidadania e justiça, contribuindo para que, na convivência, os seres humanos sejam efetivamente livres e iguais.

Esses são os desafios do nosso tempo: construir uma sociedade justa pela prática e afirmação dos direitos inerentes à condição humana. E a educação superior ocupa uma importante posição nessa construção.

## Referências

BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata? In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BITTAR, Eduardo C. B. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, Rosa Maria G, et al (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

\_\_\_\_\_. A crítica da razão e a educação para o não retorno: memória, barbárie e civilização. In: RODINO, A, M. et al (Orgs.). **Cultura e educação em direitos humanos**. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p.

COMPARATO, Fábio K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In SILVEIRA, R. M. G. et al (Org.) **Educação em Direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007. p. 399- 412.

CARBONARI, Paulo César. Sujeito de direitos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, Rosa Maria G, ET AL. (Orgs.). **Educação**



**em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

\_\_\_\_\_. O sentido dos direitos humanos na educação superior. In: SILVA, A. M. M. (Org.). **Educação superior:** espaço de formação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2013. p. 61-92.

CARVALHO, M. E. G. Direitos Humanos e educação: Formação docente como um direito. In: FLORES, Elio Chaves ET all (Orgs). **Educação em Direitos Humanos e educação para os Direitos Humanos.** João Pessoa: Editora UFPB, 2014. p. 173-201.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo de mudanças. In: Nóvoa, A. (Org.). **Profissão professor.** Porto,PT: Editora Porto, 1999, p. 155-191.

FLOWER, Nancy; SHIMAN, David A. Educação de professores e a visão de direitos humanos. In: ANDREOPOULOS, George J; CLAUDE, Richard P. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos para o século XXI.** São Paulo: EDUSP: Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Coleção O Mundo Hoje, v.21.

KREISBERG, Seth. **Transforming power:** dominacion, empowerment, and educacion. Albany: State University of New York Press, 1992.

MACIEL, T. S. Educação em Direitos Humanos na formação de professores(as). Bauru, **RIDH**, v. 4, n. 2, p. 43-57, jul./dez., 2016.

MEINTJES, Garth. Educação em direitos humanos para o pleno exercício da cidadania: Repercussões na pedagogia. In: ANDREOPOULOS, George J; CLAUDE, Richard P. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos para o século XXI**. São Paulo: EDUSP: Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p. 119-140.

NASSBAUM, M. C. **Sin fines de lucro**: por qué la democracia necesita da las humanidades. Tradução de Maria Victoria Rodil. Buenos Aires: Katz, 2010.

SILVA, A. M. M. Direitos humanos na docência universitária. In: GARRIDO, S. ALMEIDA, M. I. **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

TAVARES, Selma. Educar em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria G, et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

VIOLA, S. E. A. A educação superior: compromisso com os direitos humanos. In: SILVA, A. M. M. (Org.). **Educação superior**: espaço de formação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2013. p. 25-58.

WARAT, L. A. Direitos humanos: subjetividade e práticas pedagógicas. In: SOUZA JR., J. G. de et al. (Org.) **Educando para os direitos humanos**: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade. Brasília: Síntese, 2003.

# FAMÍLIAS, MASCULINIDADES E RACIALIDADES NA ESCOLA: PROVOCAÇÕES QUEER E DECOLONIAIS À FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE<sup>1</sup>

Marcio Caetano<sup>2</sup>

Paulo Melgaço da Silva Junior<sup>3</sup>

Treyce Ellen Silva Goulart<sup>4</sup>

**N**o contexto atual da educação brasileira, a questão da pluralidade cultural vem assumindo um lugar de destaque nas inúmeras disputas em torno das políticas públicas, das propostas curriculares e das práticas pedagógicas executadas nas escolas. A competição em torno das verdades curriculares na atualidade não se limita ao âmbito acadêmico, estatal ou tampouco

- 
- 1 Versão ampliada do artigo “Famílias, masculinidades e racialidades na escola: provocações queer e decoloniais” publicado inicialmente na Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 45, p. 127-143, jan./abr. 2016. A pesquisa que subsidiou este trabalho possuiu apoio do CNPq e integra as pesquisas de pós-doutorado desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped-UERJ) com financiamento da CAPES.
  - 2 Doutor em educação (2011). Líder do Nós do Sul: Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Identidades, Currículos e Culturas e docente no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande, onde também atua da pós-graduação em educação e em História.
  - 3 Doutor em Educação pela UFRJ (2014) e professor da rede básica de educação do município de Duque de Caxias e do estado do Rio de Janeiro.
  - 4 Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Membro do Nós do Sul: Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Identidades, Currículos e Culturas.

às dinâmicas do mercado de trabalho ou aos interesses mais amplos do capital. Sua configuração é endossada pelos sujeitos da ação educativa: docentes e educandos/as. Aliado a esse cenário de disputa, o currículo oficial, aquele prescrito pelas Secretarias ou Ministério da Educação, está cada vez mais pressionado pelos coletivos populares, a exemplo daqueles com agendas étnico-raciais e/ou sexuais, que exigem o direito de ver suas narrativas pronunciadas nas escolas (ARROYO, 2011).

Embalados por uma ampla mobilização de afirmação, os inúmeros movimentos identitários articulam-se em prol de seus direitos à escola, à ocupação de espaços definidores de políticas educacionais, tais como Conferências Municipais, Estaduais e Nacionais de Educação e, com isso, tensionam o currículo oficial para que ele incorpore suas demandas. Isso não significa que a oficialidade perdeu sua força reguladora. Entretanto, algo realmente inaugurou-se: a possibilidade de que as histórias-memórias dos coletivos populares sejam contadas nos currículos. Esses tensionamentos são apresentados por Carmen Teresa Gabriel, quando a autora sublinha as disputas que envolvem as definições dos conhecimentos mobilizados nos fazeres curriculares enquanto uma questão política. Nesse sentido, Gabriel destaca que, na contemporaneidade,

às reivindicações históricas de igualdade, expressas nas lutas pela democratização do acesso, vieram se acrescentar, nessas últimas décadas, as de diferença formuladas no âmbito dos variados movimentos sociais que disputam, no espaço público, o seu reconhecimento nos currículos escolar e acadêmico. As demandas de igualdade e de diferença que caracterizam a luta hegemônica [...] encontram, nesses espaços, terreno fértil para suas articulações (GABRIEL, 2013, p. 63).

Assim, não se trata de uma vitória dos movimentos sociais sobre o Estado ou sobre o mercado, mas de uma estratégia que tem reconfigurado a escolarização e impulsionado acalorados debates. Essa situação tem ampliado o currículo oficial, uma vez que se agudiza em seu interior algo maior que ele mesmo: a ação dos movimentos sociais e de docentes e educandos/as.

Considerando que os currículos universalizam conhecimentos por meio das escolas e que ensinam modos que informam a constituição de homens e mulheres, acredita-se que seja relevante problematizá-los. Eles podem oferecer contribuições aos questionamentos feitos às violências machistas, homofóbicas e misóginas contra os sujeitos que dissentem, em alguma medida, dos padrões dominantes de gênero e sexualidade.

O domínio da heteronormatividade<sup>5</sup>, ainda que problematizado e fragilizado, como sinaliza Caetano (2011), encontra-se presente na escola e busca sufocar, desconsiderar ou disputar as múltiplas performances de gênero, em especial, as masculinidades. A partir do intenso debate que se instaura com esse cenário, este artigo se propõe a interrogar os modos pelos quais estudantes do 6º ano de uma escola pública da periferia de Duque de Caxias, cidade localizada na Baixada Fluminense, região do Estado do Rio de Janeiro, construíram e vivenciaram seus arranjos familiares, ressignificando

---

5 Sobre a heteronormatividade, Caetano (2016) ao dialogar com Butler (2003), argumenta que a categoria foi constituída para problematizar e, mais importante, desinvisibilizar as regras socioculturais que se tornam normativas por meio das instâncias educativas com vistas a produzir e regular as performances de gênero. Tais performances, de tantas vezes repetidas, terminam por se naturalizar. O autor afirma que a heteronormatividade não somente torna naturais, e, portanto, aceitáveis e corretas, determinadas performances de gênero, como também busca tornar inquestionável a assimetria e complementariedade entre homens e mulheres alicerçando a autoridade patriarcal.

cotidianamente suas expectativas sexuais e raciais, a maternidade e a paternidade.

Com essa investigação, objetiva-se problematizar as noções de família, trazendo à tona a necessidade de reconhecer outras possibilidades. Para a produção dos dados, optou-se pelos subsídios disponibilizados pela pesquisa-ação que permitiram o caminhar junto quando se pretendia a reflexão e possível transformação da prática, como argumenta Franco (2005). A opção pela pesquisa-ação deu-se pelo critério inicial de incidir em uma situação social concreta e, mais do que isso, ensejar, por meio da problematização, que outros elementos surgissem no debate durante o processo e sob a influência da pesquisa.

A Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental em que foi desenvolvida a investigação atende cerca de 700 estudantes de baixa renda<sup>6</sup> e seu público caracteriza-se pela forte presença da população negra de origem nordestina<sup>7</sup>. Não diferente das características gerais da população discente da escola e da localidade, a turma na qual a pesquisa foi desenvolvida é majoritariamente negra, masculina, de baixa renda e suas idades estão em descompasso com a série estudada. Composta por 21 meninos e 12 meninas entre 11 a 15 anos, sendo eles, os mais velhos.

Compreendendo que a pesquisa-ação tem sido um método participativo desde sua origem e que sua perspectiva prática funciona melhor com a cooperação e a colaboração entre os sujeitos

---

6 Segundo o Decreto Presidencial n 6135, de 26 de junho de 2007, considera-se família de baixa renda aquela com renda familiar mensal per capita de até meio salário mínimo ou a que possua renda familiar mensal de até três salários mínimos. Disponível <encurtador.com.br/nrux6> , acessado em 12 de março de 2016.

7 Censo escolar de 2014, produzido pela equipe diretiva. Dada as dimensões éticas e a garantia do anonimato, o documento não será citado nas referencias. Entretanto, Silva Jr. (2014) fará a mesma afirmação quanto ao perfil populacional da escola.

da investigação para a definição do problema a ser investigado e interpelado, conforme destaca Franco (2005), os temas foram definidos coletivamente pelos sujeitos da ação educativa<sup>8</sup> para orientar as atividades das aulas de Artes Visuais, entre 2014 e parte do ano de 2015<sup>9</sup>.

Para estimular o debate e definir os temas geradores das atividades de Artes Visuais, foram distribuídos periódicos locais e perguntado aos/às discentes sobre as temáticas que lhes interessavam estudar. A ação teve por propósito que os/as estudantes construíssem ferramentas necessárias ao questionamento dos acontecimentos noticiados nos periódicos. Feita essa atividade inicial, foram realizadas duas dinâmicas posteriores cujas discussões giravam em torno de três grandes eixos eleitos pela turma, os quais podem ser assim nomeados: família, sexualidade e relações étnico-raciais.

As atividades iniciaram, efetivamente, no segundo semestre de 2014 com o conteúdo curricular “figura e fundo<sup>10</sup>”. No encontro inicial, estavam presentes na sala de aula 18 meninos e 10 meninas. Nessa aula, foi disponibilizado o projetor virado para o fundo da sala, sendo os/as estudantes organizados/as em forma de ‘U’, buscando desestabilizar o formato em fila indiana correntemente utilizado em sala de aula. Para ilustrar o tema, foi preparado um *PowerPoint* com quadros de pintores que tematizavam a família: Goya, que pintou a família do Rei Carlos de Espanha; Cândido Portinari, que retratou mães e filhos; Eduardo Lima, com a família

---

8 Um dos autores deste artigo foi o professor que desenvolveu as atividades.

9 Em decorrência de greve docente, as aulas foram repostas no mês de janeiro de 2015.

10 A figura se diferencia do fundo pela atenção que ela desperta no/a observador/a. Em geral, ela é o elemento que traz o significado enquanto o fundo se configura como suporte. Essa é a intenção. Do ponto de vista do objeto, é o contraste de características formais que diferencia figura e fundo.

sertaneja e Raphael Perez, que retratou uma família homossexual. Primeiramente, buscou-se chamar a atenção para a relação entre “figura” e “fundo” e, em um segundo momento, destacou-se o tema comum entre os quadros: os arranjos familiares. Feito esse destaque, perguntou-se sobre as concepções de família dos/as estudantes.

A segunda dinâmica realizada com as/os discentes consistiu em um trabalho prático de figura e fundo. Estavam presentes 15 meninos e 10 meninas. A maioria estava sentada no chão da sala. A proposta era que eles/as buscassem imagens de famílias em diversas revistas ou, recorrendo a imagens presentes nas publicações, produzissem seus modelos familiares. Em seguida, os/as estudantes criariam o fundo livremente. Durante a realização dos trabalhos, foram sendo solucionadas as dúvidas e provocadas algumas questões para suscitar o debate. Ao término da atividade, os/as estudantes apresentaram o que produziram.

Feito o esclarecimento sobre as técnicas de produção de dados e aspectos metodológicos, vale destacar que foram selecionados e problematizados os fragmentos de narrativas de 9 (nove) estudantes que, na opinião das pessoas pesquisadoras, exemplificavam de forma mais contundente os eixos aqui analisados. Georgeane, Andrey, Daniel, Isaac, Joyce, Kamila, Dalila, Carolina e Willian, nomes fictícios (auto)atribuídos quando lhes foi informado sobre a escrita deste artigo. Os sujeitos da pesquisa obedecem às características gerais que seguem: baixa renda, arranjos familiares diversificados, majoritariamente negros/as e em descompasso com a faixa etária esperada à 6<sup>a</sup>. série, 11 anos. No sentido de expor os caminhos e problemáticas suscitadas com a pesquisa, o artigo foi estruturado da seguinte maneira: no primeiro momento, são apresentadas as perspectivas teóricas que orientaram a reflexão sobre os fragmentos de narrativas selecionados para, em seguida,



destacá-los e analisá-los a partir dos Estudos *Decoloniais* e *Queer*. Na última seção, encontram-se as considerações finais.

## **Perspectivas que orientam a investigação**

Ao assumir o cenário descrito no início deste artigo, buscaram-se os pontos fundamentais dos construtos teóricos da interculturalidade crítica e da pedagogia decolonial propostos por Walsh (2009), com o intuito de pensar na questão da pluralidade cultural e da diferença nas escolas. As proposições dessa autora caminham no sentido de compreender a rede complexa que se constrói na sociedade por meio da intervenção do “multiculturalismo neoliberal” e de uma “interculturalidade de corte funcional” como instrumentos de poder (WALSH, 2009), que permitem a continuidade e a fortificação de estruturas sociais com base na colonialidade.

No que se refere à imbricação entre colonialidade e colonialismo, Walsh (2009a) e Oliveira (2010) sublinham que, apesar de relacionados, são conceitos distintos. A colonialidade, mais dura-doura, envolve as relações de poder que emergem do contexto da colonização europeia e tem associado dominação/subordinação, bem como colonizador/colonizado, não obstante o término do tempo histórico do regime político colonial. A esse regime estão submetidas a América Latina, a África e a Ásia. Estas ainda sofrem os efeitos da colonialidade que atinge praticamente todos os aspectos das vidas das pessoas, permanecendo presente nos modos como é projetado e concebido o conhecimento.

A colonialidade é parte constitutiva da Modernidade. É seu lado sombrio, oculto e silenciado. Ela determina a subalternização e a dependência, processo que pode ser compreendido a partir de três eixos: a colonialidade do poder, do saber e do ser (MIGNOLO, 2003). Assim sendo, entende-se, mais amplamente com os Estudos

Decoloniais, que a colonialidade do poder envolve o controle da economia, da autoridade, da natureza e seus recursos naturais, do gênero e suas performances, da sexualidade e seus desejos, do conhecimento e suas verdades e, sobretudo, dos modos que produzem subjetividades. De forma complementar, essas noções articulam-se à colonialidade do saber que coloca o problema da “invenção do outro” a partir de uma perspectiva geopolítica de produção do conhecimento e à colonialidade do ser que admite uma proto-história da humanidade a partir da invenção e dominação de outrem<sup>11</sup>.

Como a ideia de classificação da população em raças se propaga, tanto os colonizadores como os subalternizados acreditam nesta ideia. É neste movimento que identifica-se a *Colonialidade do Ser*, que, de acordo com Walsh (2008, p 138), “es la que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y la deshumanización”. É a negação sistemática da pessoa outra na qual se nega o estatuto de humanidade aos povos subalternizados.

Nessa perspectiva, os/as decoloniais argumentam que a diferença é colonial. Nas palavras de Mignolo (2003, p. 10) são “o lugar onde se articulou o ocidentalismo como imaginário dominante”. A intelectualidade decolonial defende que, ao impor sua cultura, o pensamento do colonizador deixou marcas que até hoje definem e subalternizam os/as colonizados/as e que estão impregnadas nos modos de sentir, viver e agir de seus sujeitos.

Se considerados os argumentos de Mignolo (2003) e Walsh (2009), apreende-se que, em vários aspectos, o reconhecimento da pluralidade cultural nos currículos ainda é pautado em uma matriz

---

11 Este termo, de acordo com Walsh (2008), refere-se ao posicionamento de fronteira, que não significa contraposição ou alternativa, mas possibilidades distintas, com origens contra-hegemônicas.

colonial. Isso decorre da pretensão de incluir os/as historicamente excluídos/as sem problematizar as cadeias de subalternidades que foram legitimadas pelos conhecimentos (CANDAU; MOREIRA, 2008). Nesses pressupostos, essa estratégia política não buscou desconstruir a lógica moderna, ao contrário. Ao legitimá-la, projetou a racionalidade iluminista como a única capaz de conceber as verdades sobre as necessidades sociais para uma vida melhor. Nesse sentido, a qualificação da vida foi concebida em apenas um modelo, enquanto que os arranjos que dele se afastam não foram reconhecidos. Desse modo, a cultura dos diferentes grupos foi reverenciada, por muitas vezes, de forma folclórica, sem que houvesse o questionamento dos mecanismos de discriminação, de silenciamento e de marginalização responsáveis pela construção e pela manutenção de desigualdades socioculturais.

Em relação à decolonialidade, Walsh (2009) argumenta que essa perspectiva caminha juntamente com a interculturalidade crítica, no sentido de desafiar e de questionar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade que mantém padrões de poder arraigados no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de determinados grupos culturais. A autora considera que a interculturalidade crítica e a decolonialidade são processos que se entrecruzam de forma conceitual e pedagógica, concebendo iniciativas que fazem questionar, rearticular e construir novas possibilidades de conhecimento. Tais iniciativas são apontadas por Walsh (2009) como pedagogias decoloniais de criticidade intercultural do currículo e, por sua vez, do conhecimento.

Walsh (2005) destaca possíveis caminhos para a efetivação de práticas inspiradas na interculturalidade crítica, situados em três âmbitos educativos: no espaço da sala de aula, na formação de professores/as e na construção de materiais pedagógicos. Neste artigo, interessa refletir sobre o espaço da sala de aula como eixo temático

dentro das áreas e das unidades do currículo básico, incorporando a interculturalidade em seu significado mais amplo, possibilitando a relação entre diferentes conhecimentos, saberes, pensamentos e práticas sociais dos diversos grupos acerca das performances assumidas pelas identidades reivindicadas pelos/as estudantes. Por esse mesmo caminho, percebe-se que outros temas, a exemplo das performances de gênero e as sexualidades, ainda são debatidos com restrição na sala de aula, apesar do reconhecimento de que muitas políticas educacionais já tratam a questão como um ponto importante a ser abordado no currículo. Segundo Moita Lopes:

Na sala de aula, entram corpos que não têm desejo, que não pensam em sexo ou que são, especialmente, dessexualizados para adentrar esse recinto, como se corpo e mente existissem isoladamente um do outro ou como se os significados, constitutivos do que somos, aprendemos ou sabemos, existissem separados dos nossos desejos (MOITA LOPES, 2008, p.126).

Para o autor, os livros didáticos e as propostas curriculares operam na lógica de naturalizar os matizes de gênero, de raça e de sexualidade, codificando suas dimensões subjetivas e culturais a partir de referenciais hegemônicos do Sujeito (pretensamente) Universal: masculino, branco, proprietário, judaico-cristão e heterossexual. A escola, nesse sentido, produz e reproduz, contínua e discursivamente, identidades sociais a partir de ideais de branquitude, de masculinidades e de heteronormatividade.

Nesse contexto, ainda que algumas visões alternativas sobre a sexualidade já circulem em diversos espaços educativos, a exemplo dos midiáticos, percebe-se a disputa com as visões normalizadoras co-responsáveis pela construção de pensamentos essencializados acerca de família, raça, masculinidade e

sexualidade. Assim, buscou-se o embasamento nas propostas de Sommerville (2000) e Barnard (2004), que entendem que as questões de sexualidades, gênero, raça e classe social devem ser vistas como interseccionadas, ou seja, não podem ser dissociadas, uma vez que se deve olhar para o sujeito social em suas interseccionalidades e não apenas por um ângulo de suas subjetividades identitárias. Dessa forma, as problematizações em torno das performances das masculinidades exigem as análises de redes complexas sobre as quais atuam forças externas e internas. Ou seja, as performances masculinas são profundamente relacionais, sejam elas com seu oposto direto e simples, os femininos, ou no interior da própria masculinidade.

Com isso, propõe-se um diálogo entre a decolonialidade e as teorias *queer* para refletir a respeito da decolonização dos currículos e os seus modos de produção da família, dos gêneros e, mais especificamente, das masculinidades. Nessa perspectiva, toma-se das teorias *queer* suas tentativas de explicar os atravessamentos de fronteiras discursivo-culturais da sexualidade e da raça, problematizando e questionando os sentidos de verdade que circundam a normatividade em relação à sexualidade e a família. Dito de outro modo, tal crítica manifesta a recusa à naturalização e à normalidade, especialmente em relação à heteronormatividade, como também à homossexualidade homogênea (MOITA LOPES, 2008). Aposta-se, portanto, nessas críticas para fundamentar este estudo, por conta dos potenciais de transformação para a educação nelas encontrados. Ao problematizar visões normalizadoras da sexualidade, gênero, raça e classe social, as teorias *queer* podem oferecer uma alternativa de compreensão dos desafios desestabilizadores dos discursos que estudantes e docentes fazem circular na sala de aula, ao mesmo tempo em que possibilitam a circulação de novos discursos (NUÑEZ, 2005).

Segundo Miskolci (2009), a teoria *queer* emergiu, nos Estados Unidos, nos finais dos anos de 1980, em oposição aos estudos sobre minorias sexuais e gênero centrados em narrativas sobre homens gays e de classe média. Surgida em departamentos normalmente não associados às investigações sociais, a exemplo da Filosofia ou Crítica Literária, a teoria *queer* ganhou reconhecimento com as conferências realizadas em Universidades da *Ivy League*<sup>12</sup>, nas quais foi exposto seu objeto de análise, ou seja, as dimensões da sexualidade e do desejo nas organizações e nas relações sociais.

A escolha de nomeação com uma categoria – *queer* –, que, no seu contexto de origem, remetia a um xingamento demarcador de anormalidade e desvio, tinha como interesse destacar o compromisso com uma análise da normalização que, naquele momento, estava focada em dimensões da sexualidade. Foi a partir de uma conferência no estado da Califórnia - EUA, em fevereiro de 1990, que Teresa de Lauretis utilizou a expressão *Queer Theory* para denominar o investimento *queer* com os estudos gays e lésbicos que, em termos políticos, não tardou para que denotasse uma alternativa crítica aos movimentos assimilacionistas que centravam seus activismos no campo das sexualidades. Sobre isso Miskolci destaca:

No que concerne aos movimentos sociais identitários, as análises *queer* apontam para o fato de que eles operam a partir das representações sociais vigentes e expressam a demanda de sujeitos por reconhecimento. Isto contrasta claramente com a proposta teórica *queer* de apontar as fraturas nos sujeitos, seu caráter efêmero e contextual, mas o

---

12 É um grupo de oito universidades privadas do Nordeste dos Estados Unidos da América. Originalmente, a denominação designava uma liga desportiva formada por essas universidades, das mais antigas dos Estados Unidos. O grupo, também referido como as oito antigas, é constituído pelas instituições de maior prestígio científico nos Estados Unidos.

papel do *queer* não é desqualificar os movimentos identitários, antes apontar as armadilhas do hegemônico em que se inserem e permitir alianças estratégicas entre os movimentos que apontem como objetivo comum a crítica e contestação dos regimes normalizadores que criam tanto as identidades quanto sua posição subordinada no social (MISKOLCI, 2009, p. 152).

Não diferente das provocações feitas aos movimentos sociais, em suas perspectivas teóricas e metodológicas, os estudos das teorias *queer* problematizam as concepções de sujeito, identidade, agência e identificação. Em outras palavras, propõem o rompimento com a perspectiva cartesiana ou iluminista de um sujeito unificado como a base ontológica do conhecimento. Assim sendo, independentemente das variações entre os/as autores/as que debatem as teorias *queer*, é possível entender que o sujeito nesses discursos é encarado como provisório e circunstancial. Nesse sentido, sendo a sexualidade e as redes de significados raciais dimensões desse sujeito em trânsito, elas são vistas como dispositivos<sup>13</sup> históricos de poder.

Acredita-se, a partir deste panorama, que as abordagens aqui propostas, a partir das contribuições dos estudos das Teorias *Decoloniais* e *Queer*, podem ser uma importante contribuição para o âmbito educacional, uma vez que se opera com a compreensão de que os sentidos e os significados atuantes na sociedade são construções ou invenções, podendo, portanto, ser ressignificados e reinventados.

Ainda que suas matrizes e seus questionamentos sejam distintos – considerando-se os Estudos *Decoloniais* centrados nos efeitos dos dispositivos raciais e os Estudos *Queer* focados, sobretudo, nas

---

13 Um dispositivo é “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos” (FOUCAULT, 1999a, p.244).

produções e normalizações em torno da sexualidade e do gênero –, essas teorias podem ser complementares. Essa assertiva busca demarcar a interseccionalidade dos marcadores identitários e seus efeitos na gestão da vida e os questionamentos que ambos fazem às verdades modernas em torno do Sujeito Universal.

Silva Júnior (2014), balizado por Moreira (2010), posicionou-se a favor de uma apropriação crítica entre as duas teorias. Segundo Moreira, um projeto educativo que vise valorizar o processo de construção da autonomia necessita pensar nas histórias locais, abrir espaço para as pequenas narrativas, para questionamentos das concepções de verdade e das explicações produzidas pelas grandes narrativas. Acredita-se que as correntes pós-modernas possam “oferecer um potencial para questionamentos radicais das concepções pedagógicas tradicionais e para a formulação de propostas curriculares pautadas pela intenção de resistir ao *status quo*” (MOREIRA, 2010, p.108).

Assim, o que se propõe é uma leitura que duvide da verdade contida nos modos operantes da colonialidade. Acredita-se que a dupla abordagem analítica supõe o estabelecimento de uma horizontalidade na pesquisa a partir do reconhecimento dessa diferença colonial e dos modos como esta tem introjetado a subalternidade enquanto projeção que distorce os reflexos de si e, ao mesmo tempo, incide sobre as formas como os sujeitos se colocam no mundo. Nesse sentido, articular saberes não se trata de uma discussão entre universalismo e relativismo/particularismos, mas de procurar um universal concreto que inclua as particularidades epistêmicas. De acordo com Mignolo (2003), trata-se de pluriversalizar o conhecimento, ou seja, trazer múltiplos saberes para a sala de aula sem hierarquizá-los. Com esses objetivos em perspectiva, defende-se o argumento de que a decolonialidade e as teorias *queer* podem dialogar em prol de um currículo que valorize os conhecimentos em sua pluralidade e vislumbre outros caminhos para discutir as múltiplas possibilidades de estar no mundo.



## Arranjos familiares: contextos e realizações

Ainda que as obras artísticas - disponibilizadas durante a primeira dinâmica, de figura e fundo, proposta à turma de discentes - apresentassem multiplicidades de famílias, a exemplo do que ocorre no cotidiano da localidade em que se insere a escola, ao fazer o questionamento, os/as estudantes centraram suas narrativas em modelos configurados na presença da “mãe”, “pai” e “filhos/as”. Essa situação traz à tona o ensinado por Nuñez (2005) quando diz que os discursos hegemônicos, referenciados pela lógica androcêntrica, heteronormativa, assimétrica e complementar entre os sexos, fortemente atravessada pelos valores da colonialidade, orientam os discursos sobre a família e dificultam as possibilidades de outras referenciais. Vale ressaltar que o quadro de Raphael Perez – que retratava uma família homossexual – não despertou atenção, tampouco comentários dos/as estudantes.

Ainda que, em geral, na localidade em que se insere a escola, os arranjos familiares fossem distintos daquele preconizado pela colonialidade judaico-cristã e burguesa (pai, mãe e prole), eles eram encarados como ilegíveis aos/as estudantes. Para eles/as, o arranjo que não respeitasse o que era preconizado no modelo tradicionalmente apresentado não era legítimo. Diante do narrado enquanto concepção familiar e provocado pelas contribuições das teorias *queer*, o professor questionou o modelo familiar que os/as estudantes apresentavam. Após uns instantes de silêncio e de certo constrangimento, três estudantes falaram o que segue:

*Minha família é meu pai, minha mãe, duas irmãs e eu. Georgeane*

*Na minha casa moramos eu, minha mãe, minha avó, meu tio e meu irmão. Andrey*

*Eu moro com minha avó, meu pai, minha mãe, minha irmã e meus três irmãos. Daniel*

Duas questões orientam, inicialmente, os discursos sobre família entre os/as estudantes: a primeira, a necessidade de consanguinidade e, a segunda, a sua dissociabilidade de moradia compartilhada. Se, por um lado, a herança genética é essencial na definição de família, por outro, os laços afetivos constituídos pela permanência na mesma moradia não são diretamente reivindicados para nomeá-la. Em outras palavras, a família, nos discursos iniciais da turma, não é definida obrigatoriamente pelos laços afetivos ou afetivo-sexuais. Ainda que residam ou não na mesma casa, seus membros não são imediatamente concebidos como membros dos arranjos (familiares) vividos, ou seja, consanguinidade funciona como a referência.

É comum que na região de Duque de Caxias, fatores como o desemprego, o alcoolismo ou o vício por drogas ilícitas, a pobreza ou a violência doméstica, entre outros, modifiquem as relações afetivas e afetivo-sexuais, revelando, de maneira acentuada, a crise dos marcadores de gênero que orientam a definição colonizada da turma sobre família. É muito comum vê-la sendo administrada por mulheres que, passando a assumir as expectativas significadas aos homens, redimensionam as relações entre os gêneros, ao reconfigurarem a apropriação sobre seu corpo. Nesse cenário, ainda que o gênero masculino permaneça hegemonicamente anunciando o “ser”, as mulheres possuem forte poder local, sobretudo quando estão associadas às políticas do narcotráfico, das milícias ou partidárias.

Sobre a família, o cenário produtivo acerca de suas definições é capaz de gerar acaloradas discussões que possuem, em seus núcleos, os limites afetivos e materiais de sua configuração. Como descrevem Facó & Melchiori (2009), Biasoli-Alves (2000) e Torres & Dessen (2006), estudar família em um contexto tão extenso e diversificado, como é o caso de Duque de Caxias ou mais amplamente o Brasil, é um desafio. Nesse sentido, inúmeros/as autores/

as, a exemplo de Carvalho (1995), entendem a família como a representação do espaço de socialização que busca coletivamente as estratégias de sobrevivência e as possibilidades para o desenvolvimento psicossocial de seus sujeitos. Sendo encarada como um dos principais contextos de socialização, à família são atribuídas expectativas fundamentais à compreensão do desenvolvimento humano que, por sua vez, é um processo em constante transformação.

Com as mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais ocorridas ao longo dos tempos nas sociedades ocidentais e, sobretudo, na brasileira, vêm sendo impulsionadas inúmeras regras básicas com vistas a organizar o amparo estatal à família. No Brasil, por exemplo, o Código Civil de 1916 considerava “família legítima” aquela definida apenas pelo casamento oficial. Todavia, em janeiro de 2002, o Novo Código Civil incorporou uma série de alterações e a definição de família abrangeu o conceito de diversas unidades afetivas formadas por casamento, união estável ou comunidade de qualquer genitor e descendentes. O casamento passou a ser “comunhão plena de vida, com base na igualdade de direitos e deveres dos cônjuges” (CAHALIL, 2003, p.467).

Na nova estrutura de família preconizada pelo Código Civil no Brasil, as proles adotadas ou concebidas fora do casamento oficialmente juramentado passaram a ter direitos idênticos aos/às nascidos/as no interior do matrimônio juramentado ou não. Nesse documento figura a palavra “pessoa” em substituição a “homem” e o “pátrio poder” que o pai exercia sobre a prole passou a ser “poder familiar” e atribuído também à figura da mãe. Se a Lei de Divórcio, de 1977, atribuía a guarda da prole ao cônjuge que não tivesse provocado a separação ou, não havendo acordo, à mãe, com o Novo Código Civil, a guarda passou a ser concedida àquela pessoa que “revelar melhores condições para exercê-la” (CAHALIL, 2003, p. 480). Atualmente, no campo do Direito Familiar, tem surgido o

termo “família mosaico”. Dar-se-ia esse nome para aquela em que a prole se constituiria por irmãos/as, meio-irmãos/as e não-irmãos/as resultantes da união ou uniões anteriores do casal. Dessa forma, nem todos os membros da família mosaico são parentes consanguíneos entre si (DIAS, 2010).

Quando se salienta o cenário investigado, composto majoritariamente por mulheres negras como responsáveis pela renda familiar e que, muitas vezes, criam a sua prole além de cuidar e se auto-responsabilizar por aquelas da vizinhança, percebe-se que a noção de “família mosaico” não as contempla. Quando se consideram aquelas mulheres brancas, empobrecidas que, por sua vez, estiveram no mercado de trabalho desde muito cedo, casaram-se, desquitaram-se, viuvaram-se e tiveram protagonismo na manutenção do núcleo familiar, tampouco. Essas configurações de mulheres negras e/ou brancas empobrecidas têm sido a norma na tradicional organização da família brasileira, estando suas performances refletidas nas configurações predominantemente vivenciadas nos cotidianos das/dos estudantes da Escola. Entretanto, a todo o tempo, há o esforço em normatizar determinado discurso hegemônico de família a partir dos valores da colonialidade judaico-cristã e burguesa.

Com base nas modificações sociais, econômicas, políticas e culturais que interpelam as sociedades, Petzold (1996, p. 39) propôs uma conceituação de família ancorada na ideia de “um grupo social especial, caracterizado por intimidade e por relações intergeracionais”. O autor destaca catorze variáveis de família, dentre elas: casais casados ou não; partilha ou separação de bens; moradia juntos ou separados; dependência ou independência financeira; com ou sem crianças; prole biológica ou adotada; genitores/as morando juntos ou separados/as; relação heterossexual ou homossexual; cultura igual ou diferente, entre outras variáveis que, combinadas, ofereceram 196 tipos diferentes de arranjos. Isso significa dizer que

o modelo nuclear de família de tipo colonizada não é suficiente para a compreensão das multiplicidades familiares que integram o Brasil.

A partir da conexão entre heteronormatividade e os modos androcêntricos de organização social, mesmo com a intensa disputa acerca das concepções e, portanto, arranjos de família, todos/as estudantes organizaram suas representações baseadas em valores hegemônicos heterocentrados no arranjo tradicional colonizado. Suas falas reiteram o que destaca Morris (1998), segundo o qual não existe nada de natural nesse modelo de “álbum de família” centrada na figura assimétrica de um homem, uma mulher e suas proles. A criação desse discurso serve para legitimar determinado modelo e desqualificar outros arranjos familiares, em primeira instância, e/ou oprimir e controlar as pessoas, em última instância. Assim, essas falas também refletem como os sujeitos são aprisionados pelas regras e pelas normas que disciplinam e que regulam os corpos masculinos e femininos, atando-os ao essencialismo e ao padrão biológico pré-estabelecido pelos dispositivos de governmentação.

Ao considerar a importância do governmentação para essa reflexão, propõe-se parênteses a partir dos ensinamentos de Michel Foucault. A extensa produção do filósofo francês, sobretudo aquela referente aos anos de entre 1977 e 1984, possibilita uma análise do modo como os indivíduos, nas sociedades ocidentais, foram conduzidos e conhecidos. Foucault chamou de “governo” o ponto de encontro entre o modo como se dá essa condução e o conhecimento gerado sobre ele com a maneira pela qual os indivíduos se conduzem e conhecem a si próprios.

Em “Segurança, território e população”, Foucault (1997) debateu a genealogia do saber político da noção de população para, a partir dela, analisar a produção dos procedimentos que possibilitaram e/ou garantiram os meios de sua regulação. A expressão “arte

de governar” é utilizada por Foucault no texto para se referir ao modo meticuloso de gerenciar os indivíduos, seus bens, costumes e, sobretudo, suas famílias. Essa utilização baseia-se nas diferentes artes de governar que foram elaboradas, a partir do século XVI, na passagem de uma arte de governar que tinha como princípios as “virtudes tradicionais” ou “habilidades comuns” para aquela mediada pela emergência da “razão de Estado”.

As análises de governamentos não buscaram unidades escondidas para além da diversidade de práticas e tecnologias educativas. Trataram, antes, de mostrar a contingência e a historicidade das formas contemporâneas que vêm definindo os limites e os entendimentos que se têm de si e dos modos como são produzidas as subjetividades, sejam essas individuais e/ou coletivas, nos programas e procedimentos montados para governo dessas subjetividades, a exemplo daqueles criados em torno das concepções de família.

Butler (1997) será uma das inúmeras autoras que se interessou em interrogar o “sujeito”, ou seja, aquela complexa construção de pensamento pela qual as pessoas reconhecem-se, por meio da linguagem, como uma unidade separada da externalidade do mundo. Butler, ao estudar os modos como são constituídos os sujeitos a partir da incorporação de normas sociais, e tentando estabelecer um diálogo conceitual entre Foucault e Freud, destaca que, em ambos, o sujeito carrega o paradoxo da submissão a outros através do controle e da dependência (sujeição), ao mesmo tempo em que esse assujeitamento permite a construção de uma identidade, pela consciência ou o conhecimento de si mesmo. Submeter-se às regras de governo é, portanto, condição primeira de possibilidade de existência e de inteligibilidade social.

Nardi e Ramminger (2007) consideram que esse assujeitamento destacado por Butler também é paradoxal, pois, à medida que ele

aprisiona os indivíduos às normas, traz consigo as possibilidades de resistência. Esse quadro ocorre porque o poder não é uma “forma” ou “coisa” com efeito meramente repressivo. O poder torna-se produtivo e constitutivo por meio de seu efeito repressor. Nesse sentido, a relação entre o efeito repressivo e a produção constitutiva é acompanhada da resistência. Esse quadro leva à outra contribuição de Foucault (1999b). O filósofo, ao afirmar que, sem a possibilidade de resistência, não existem relações de poder, orienta o/a seu/sua leitor/a para a ideia de que, sem resistência, vivemos em um estado de dominação: sem a liberdade de imaginação. Nessa perspectiva, o imaginário não se caracteriza apenas como produto das normas, sendo, também, fruto de resistência.

Quando se aproxima as reflexões propostas acima aos dados produzidos com a pesquisa, torna-se interessante sublinhar que, dificilmente, os indivíduos conseguem adaptar-se integralmente ao modelo familiar discursivamente hegemônico. Nesse sentido, a produção do imaginário torna-se elemento central, porque, por meio dele, há sempre algo que resiste e escapa ao prescrito: a vida cotidiana. Para as vertentes conservadoras de família, a lei imperativa de seus modelos está dada e não tem a possibilidade de se atualizar. Isso se contrapõe a Foucault para quem a lei está em permanente construção. Portanto, a dinamicidade do cotidiano, movimentado pelos indivíduos, possibilita que, quando “a Lei retorna e incide sobre o sujeito, ela já retorna de outro jeito, sob efeito de um deslizamento produzido pela transformação do tempo e das condições de sua instalação primeira” (NARDI E RAMMINGER, 2007, p. 227).

As considerações destacadas por Nardi e Ramminger (2007), Foucault (1999b) e Butler (1997) são importantes para pensar o governo em torno da família porque evidenciam que, mesmo onde no visível transparecem apenas a regra e a norma, é justamente

nesses espaços que se encontra o potencial de resistência e de imaginação. Nesses termos, estudar a relação entre subjetividade e arranjos familiares exige uma postura atenta não apenas às formas de assujeitamento, mas às transgressões e às possibilidades de invenção de outros modos de interação com as normas.

A maneira de interagir com as regras, determinadas em cada contexto histórico – e as próprias regras também são historicamente contingentes – define os modos e os processos de subjetivação, sejam eles produzidos por meio das famílias ou não. O modo de subjetivação diz respeito à forma predominante dessa relação, ao passo que o processo de subjetivação é a maneira particular como cada um/a estabelece essa relação em sua vida, conforme destaca Nardi (2006). Nesse sentido, fica legível não somente o governo acerca dos arranjos familiares que os/as estudantes, idealizadamente, projetam, como também os escapes e as resistências criadas cotidianamente para a construção da proteção mútua e das redes de afetos em torno dos arranjos familiares vividos.

Quando se problematizam as questões destacadas pelos/as estudantes, observa-se que suas narrativas estão organizadas a partir de modelos de família ausentes dos arranjos predominantemente vivenciados pela turma. Esse quadro produz a ideia de o quanto as projeções idealizadas de família estão colonizadas pelos valores judaico-cristãos e burgueses. Assim, resolveu-se inventar um tipo de família, tendo o professor contado uma história ficcional em torno dela:

*Quando eu tinha 12 anos, minha mãe separou-se do meu pai. Eu e meus dois irmãos fomos morar com ela e meus avós. Depois ela se casou de novo. O marido dela, meu tio, tinha dois filhos. Então, fomos morar na mesma casa e formamos uma nova família. Depois minha irmã ficou grávida e o filho dela, recém-nascido, foi morar lá em casa.*



Cumprido destacar que o objetivo da prática docente foi provocar a turma, ao tentar fazê-la falar sobre seus arranjos familiares. Logo após a narração da história fictícia, alguns/algumas estudantes começaram a se posicionar, buscando justificar seus próprios arranjos familiares:

*É verdade, professor. Eu sou irmão do Mauro, mas é igual na sua casa. Minha mãe casou com o pai dele e juntou todos os filhos. A avó que ele chama dele, na verdade, é minha avó de sangue. Nós moramos no mesmo lote. Isaac*

*O meu tio é o namorado da minha mãe. Mas ele fica lá em casa direto e o meu irmão mais novo é filho dele. Andrey*

*Lá em casa, homem é difícil. Moram minha bisã, minha avó, minha mãe, eu e meus dois irmãos. Nem meu pai e nem o pai dos meninos moram lá, não. Meu biso e meu avô já morreram. Joyce*

Apesar do conteúdo dessas falas, como o objetivo era ampliar o debate, à medida que os pressupostos decoloniais e *queer* atravessavam as atividades planejadas pelo docente, foi preciso fazer circular discursos sobre possíveis modelos de família. Assim, a seguir, foram apresentadas outras imagens possíveis de família, como, por exemplo, a de um homem negro, uma mulher branca e duas crianças. Dentre os comentários dos/das estudantes, destacam-se:

*Esse homem deve ter dinheiro. Todo negro de dinheiro casa com branca. Kamila*

*De repente os filhos nem são dele também. Tem homem que é assim: cuida mais dos filhos do outro do que deles mesmos. Dalila*

A fala dessas duas estudantes reflete elementos do pensamento de colonialidade do poder e do ser, tal como descreve Walsh (2009), e dos dispositivos normalizadores criticados pelas teorias *queer*. O

discurso da lógica colonizadora e normalizadora é tão profundamente enraizado que nega ao outro, e somente a ele, a possibilidade de se construir como legível. Nesse caso, a colonialidade do ser e os dispositivos de normalidade centrados na lógica androcêntrica e racial do Sujeito Universal terminaram por negar às mulheres (em suas várias performatividades nessa localidade) a possibilidade de se construírem como legíveis ao reconhecimento social, mesmo quando elas, paradoxalmente, são as responsáveis pela existência objetiva e subjetiva da família. Por outro lado, nas narrativas das estudantes, o homem negro, para se construir como humano, acabou por buscar na mulher branca o passaporte para seu reconhecimento social. Assim, sua masculinidade negra foi ressignificada e potencializada, quando comparada a de outros homens negros que não se envolvem afetivo-sexualmente com mulheres brancas.

A segunda imagem mostrada, porém, provocou uma discussão: uma família de dois homens negros que adotaram duas meninas. Assim que a figura foi apresentada, o estudante Isaac, que se autoidentifica “Negão”, destacou: “Logo negros e *gays*? Dois negões boiolas, com tantas mulheres aí.” A ideia de “negão” encontra-se na valorização de determinada virilidade e masculinidade projetada na exibição e valorização do falo, na performance sexual, na exposição de músculos e de força. Esses elementos são capazes de garantir, no ideal dos/das estudantes, a proteção e a condução androcêntrica afetivo-sexual e determinada superioridade frente a masculinidades brancas na localidade. Vale destacar que as dimensões econômicas não assumem centralidade nessas relações exatamente porque os poderes aquisitivos entre os membros da localidade não são díspares.

Acredita-se que a narrativa do estudante Isaac reitera a dificuldade que alguns grupos negros, não diferentemente de outros grupos sociais, têm de aceitar a homossexualidade como uma

expressão da sexualidade de sua população. Conforme Fanon ([1951]2001) afirma, trata-se, conceitualmente, de uma criação do homem branco. Por outro lado, sendo a raça uma fantasia móvel (SOMMERVILLE, 2000), os garotos negros vivenciaram e defenderam o discurso de uma masculinidade negra e da heterossexualidade compulsória, não deixando espaço para outras manifestações públicas de sexualidades, ainda que, no âmbito privado, outras configurações possam ser assumidas.

Ser “negão” é a marca da heteronormatividade que busca tatuar o corpo negro masculino. Por meio dela e através dela, homens negros, a partir das narrativas dos/das estudantes, ganham legitimidade ou reconhecimento social. Em outras palavras, a sexualidade é estrategicamente utilizada para empoderá-los no mercado afetivo-sexual e racial. Essas discussões parecem reforçar o que foi afirmado por Daniel Welzer-Lang (2001) sobre as relações sociais de sexo. Para o autor, tais relações foram construídas sobre um duplo paradigma naturalista. Por um lado, afirma-se uma pseudonatureza superior masculina em que homens e mulheres aparecem sempre atrelados em uma relação complementar de dominação e, por outro, há o reforço de uma visão heterossexuada do mundo em que as outras sexualidades aparecem situadas no campo da diversidade.

A lógica binária de pensamento não começa ou termina nas relações sociais sexuais entre homens e mulheres, mas se encontra transversalizada no conjunto da sociedade. Ela é um dos eixos que movimentam a colonialidade e tem sido a base sobre a qual as diferentes identidades têm se construído, a partir do pensamento colonial, na relação de subalternização de um outro cuja inferioridade é naturalizada. Por essa razão, ratifica-se o dito por Welzer-Lang (2001), quando esse afirma a existência de um duplo poder na estrutura funcional da masculinidade: sobre mulheres e homens. Como a reação ao exemplo de arranjo familiar formado

por dois homens negros e suas filhas sugere, o que está tensionado nessas proposições é a construção das masculinidades subalternas, ou seja, a figura do homem negro e homossexual. As respostas das/os discentes denunciam os borramentos de fronteiras discursivo-culturais entre sexualidade e raça, uma vez que o arranjo familiar proposto desafia a normatividade discursiva, em relação à sexualidade daqueles sujeitos.

Destaca-se, a partir desses elementos, que, em uma sociedade racializada e generificada, a construção das masculinidades negras está atravessada por uma série de violências desumanizadoras. As gerações passadas após a abolição da escravização não deram suporte para a destituição dos estereótipos que animalizam a corporalidade e, especificamente, a sexualidade negra. Nesses termos, se o núcleo das relações sexuais de gênero é a violência de gênero e a abjeção/dominação ao feminino enquanto afirmação da masculinidade, aos homens negros não há, discursivamente, outra alternativa para a afirmação de sua humanidade a não ser a ratificação de uma performance masculina. A interrupção dessa lógica é vista como algo a ser silenciado, combatido, renegado.

Nessa direção, sublinha-se a reação de duas colegas à fala de Isaac. A aluna Dalila disse:

*Homem negro não tem sentimento, não? Então! Ele pode se relacionar com qualquer pessoa.*

Ao fazer o comentário, complementa-o, provocando o colega:

*Para com isso, né, Isaac?*

Por segundos, houve um pequeno silêncio na turma. Acredita-se que essa fala tenha causado um momento de desestabilização e feito com que os/as estudantes refletissem sobre o que estava sendo conversado. A fala de Dalila parece reiterar que o/a ato/performance

sexual orienta a projeção sobre a existência do “homem negro”. Ao mesmo tempo, suas dimensões afetivas, quando dissociadas do sexo, não estão mediadas por outras características, a exemplo se a pessoa com quem se relaciona é carinhosa ou esteticamente atraente a ele.

Ao perguntar o que achavam da família que se apresentava com dois homens negros que adotaram duas meninas, foram poucos os comentários. Estranhamente, as meninas olharam para o chão e os meninos se entreolharam. Seus gestos pareciam denunciar o temor em apresentar suas opiniões. O estudante Andrey foi o único a formular uma resposta:

*Olha, professor, eu não acho legal homem com homem criar filho, mas só que o que importa é o amor... aqui na comunidade têm duas mulheres. Uma cria os filhos da outra. Elas são felizes e ninguém fica zoando ou falando na cara delas. Até minha mãe falou quando aconteceu aquilo<sup>14</sup> com a mãe do Rafa que elas cuidam das crianças melhor que ela.*

O estudante retornou, então, ao modelo de família chefiada por duas mulheres, fato que também se aproxima do discurso disseminado, segundo o qual a maternidade é naturalizada como responsabilidade da mulher. Nessas relações, a heteronormatividade afasta do universo masculino o ato de criar a prole.

---

14 O estudante estava se referindo à mulher que foi acusada na época de assassinar a filha do amante em um quarto de hotel no centro da cidade de Duque de Caxias, em março de 2011. Familiares da acusada estudavam na escola. Esse foi um caso que abalou as pessoas, especialmente porque aconteceu com uma moradora da região. É possível algumas informações nos noticiários da época, a exemplo do <http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,mulher-e-presa-acusada-de-sequestrar-e-matar-filha-de-amante-no-rio,686771>, acessado 12 de março de 2016.

No que tange à segunda dinâmica – em que as/os estudantes escolheriam em revistas aqueles arranjos familiares que desejassem – foi percebido que, em um universo de 25 (vinte e cinco), 12 (doze) utilizaram figuras exclusivas de famílias mononucleares heterossexuais brancas e, em alguns casos, com pequenas variações: avós e crianças, pai e filho ou mãe e filho. Diante desse quadro, foi solicitado que eles/as apresentassem os seus trabalhos aos/às demais colegas da turma. Nesse momento, perguntou-se por que todos/as haviam escolhido imagens de famílias heterossexuais: “É mais normal”, disse Daniel. Essa resposta reitera o que fora dito por Louro (2010) e Caetano (2011) sobre a heteronormatividade. Para ambos, o processo de significação dos gêneros opera de forma tão sutil e fortemente marcado que fica difícil pensar a normalidade fora da lógica compulsoriamente heterossexual.

A fala da aluna Dalila reforça tal assertiva:

*Normal não. Mas, é a que nós encontramos com mais facilidade nas revistas. Nestas revistas têm muito mais famílias brancas com filhos do que qualquer outra. É muito mais fácil recortar e fazer o trabalho do que ficar procurando.*

A estudante ainda afirmou que teve dificuldade em encontrar outros modelos de família. No entanto, o professor buscou disponibilizar revistas cujas imagens mostrassem alternativas de famílias ou a pluralidade de fenótipos de indivíduos. A escolha de Dalila pode, portanto, representar a força que o imperativo branco heterossexual exerce naquela comunidade e como as relações heterossexuais funcionam de maneira inequívoca.

Em vista disso – e apesar das discussões anteriores sobre modelos possíveis – acredita-se que os olhares desses/as estudantes estavam tão acostumados ou viciados nos modelos hegemônicos de família que isso os/as impedira de visualizar e/ou buscar outras

possibilidades, ainda que essas sejam vividas em suas cotidianidades. Argumentou-se com eles/as sobre esse processo de escolha, explicitando que cada um/a poderia buscar a família que quisesse, mas que existiam outras possibilidades que poderiam ser trabalhadas. Destacou-se, também, o fato de haver 25 estudantes em sala e pouquíssimos trabalhos que fizessem referência a famílias negras. Apenas quatro estudantes optaram por retratar famílias negras em seus trabalhos; nove apresentaram famílias multirraciais e doze selecionaram fotos de famílias brancas. Provavelmente, esse processo de escolha da maioria está relacionado com a invisibilização e a inferiorização do negro (SOMMERVILLE, 2000; WALSH, 2009a), sobretudo a partir da organização hierarquizada imposta pela colonialidade. As imagens culturais hegemônicas a exercerem poder simbólico e representacional nos/nas discentes apresentaram o modelo dominante.

A assertiva mencionada anteriormente é reforçada na conversa que aconteceu logo após o comentário sobre a predominância de famílias brancas e heterossexuais. Vejamos, então, o diálogo entre Willian e Carolina:

*Olha só! Até o Willian fez o trabalho dele com família branca, pai e... ele nem disfarçou e colocou o pai sozinho com os filhos...”* Carolina

*A família que escolhi não é branca. É moreninha. É o tipo de família que acho bonita: um pai, a mãe e um filho... Eu gosto assim... aqui é artes, pode ser a família que eu quiser”.* Willian

Ao se considerar que os construtos de raça e de sexualidade são interdependentes, percebe-se, nesse caso, o duplo domínio do regime discursivo hegemônico e do regime heteronormativo sobre as escolhas das imagens realizadas pelo estudante. Ou seja, mesmo sendo negro e apontado pelas/os colegas enquanto homossexual,

escolheu utilizar um modelo de família tradicionalmente construído em seu trabalho: pai, mãe e filhos brancos. A justificativa de Isaac parece fornecer outros elementos para retomar-se a reflexão sobre os arranjos familiares propostos durante a primeira dinâmica realizada com a turma.

A colonialidade parece ser um elemento central na autor-representação desses sujeitos subalternizados. Ao se refletir a composição familiar, centrando as discussões de gênero e de sexualidade e, sobretudo, ao se integrar ao debate o elemento raça, percebeu-se uma desestabilização nas interpretações apresentadas pelas/os estudantes. Ou seja, apreendeu-se que a correspondência sexo/gênero/sexualidade não explica, por si só, as relações inter-raciais (entre homem negro e mulher branca) ou homoparentais (entre dois homens negros) propostas pelas imagens de famílias apresentadas ao grupo. Neste caso, a consubstancialidade entre as diversas características que abarcam as subjetividades da/o sujeita/o que compõem estes arranjos familiares demarcam a forma dinâmica e imbricada com que a interseccionalidade atua sobre a legibilidade de suas performances. No primeiro exemplo proposto, as estudantes justificam a relação miscigenada a partir de um recorte de classe em que a ascensão econômica do homem negro aparece atrelada a relações afetivo-sexuais e matrimoniais com mulheres brancas. Nessa relação, o corpo da mulher branca é racializado apenas porque sua branquitude ratifica a ascensão desse homem negro. Ao mesmo tempo, este último é questionado em sua afetividade, sendo a relação apresentada enquanto ratificação de sua condição financeira.

Por outro lado, quando se questiona a composição homoparental entre dois homens negros, é também no campo sexual que Dalila apoia seu questionamento, ao indagar se homens negros também amam. O silêncio à sua indagação e a posterior apresentação de um



exemplo de homoparentalidade feminina expõem as dimensões de subalternidade e de silenciamento exigidas para que determinados corpos possam tornar-se inteligíveis no âmbito da colonialidade. Sendo assim, as falas das/dos alunas/os não estão desconectadas ou são individualizadas a partir de suas experiências cotidianas. Estão, a todo tempo, sendo movimentadas pela colonialidade que associa o discurso da beleza e da felicidade à vida familiar heterossexual, monogâmica, nuclear e branca.

## **Considerações finais**

Para compreender a categoria “família”, é fundamental estudar o entendimento das pessoas sobre seus arranjos, ampliando-a para além da consanguinidade e/ou do sistema legal que a rege. A concepção subjetiva que as pessoas têm de seus arranjos familiares é uma definição individual, baseada em sentimentos, crenças, valores e permite aprender com os eventos cotidianos da vida que circulam através deles. Inúmeros espaços culturais, a exemplo daqueles produzidos com as linguagens midiáticas, religiosas, das redes sociais, cinematográficas, televisivas ou curriculares, para citar apenas alguns recursos, tornam-se particularmente centrais aos subsídios individuais à construção de verdades sobre a família.

Ressalte-se que, no momento da realização da tarefa de selecionar e criar figura e fundo, os/as estudantes ainda persistiram em utilizar o modelo hegemônico, a despeito do que fora discutido e posto em dúvida em aulas anteriores. Desse modo, argumenta-se que a Pedagogia Decolonial e as proposições das teorias *queer* podem colaborar, através de suas práticas, para a desnaturalização e para a desconstrução de conceitos, de discursos e de valores pautados na hegemonia eurocêntrica, colonial e heteronormativa.

Entretanto, a disputa no plano cultural é, fundamentalmente, um enfrentamento em torno da atribuição de significados e sentidos que também interpelam os currículos escolares. É importante destacar que, aproximadamente durante quatro meses, antes de se realizarem as aulas aqui relatadas, já eram discutidas e postas em dúvida as questões relacionadas ao gênero, às sexualidades e às masculinidades. Apesar de os/as estudantes terem participado das discussões e parecerem ter compreendido as propostas de trabalhos, os relatos sobre as práticas docentes aqui compartilhados reafirmam que a problematização e o enfrentamento dos padrões dominantes e hegemônicos devem ser constantes e intensivos.

Torna-se fundamental conceber a escola como espaço de disputa, de questionamento e de subversão de padrões responsáveis pela manutenção e pela reprodução de concepções homogeneizantes e/ou desumanizantes. Tendo essas questões em vista, entende-se a diferença como vantagem pedagógica no currículo e nas práticas escolares e enquanto um importante passo na construção de uma escola mais plural e em franco combate aos preconceitos e às discriminações.

## Referências

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

BARNARD, I. **Queer Race**. Nova York: Lang, 2004.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Continuidades e rupturas no papel da mulher brasileira no século XX. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.16, nº 3, 2000.

BOGHOSSIAN, B. Mulher é presa acusada de sequestrar e matar filha de amante no Rio. **O Estado de São Paulo**. Disponível em: <[encurtador.com.br/ixBPY](http://encurtador.com.br/ixBPY)>. Acesso em: 12 mar. 2016.

BRASIL. Lei 3.071, de 1º de Janeiro de 1916. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L3071.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm)>. Acesso em 11 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Código Civil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm). Acesso em: Acesso em 11 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei 6515, de 26 de dezembro de 1977. Lei do divórcio. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6515.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6515.htm)>. Acesso em: 11 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto Presidencial n 6135, de 26 de junho de 2007. Disponível [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Decreto/D6135.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6135.htm). Acesso em: 12 mar. 2016.

BUTLER, J. **The psychic life of power: theories in subjection**. California: Stanford University Press, 1997.

\_\_\_\_\_. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAETANO, M. **Gênero e Sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares**. 2011. 228f. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro, 2011.

CAHALIL, Y. S. Constituição (Org.). **Código do Processo Civil**. 5. ed. São Paulo: RT, 2003.

CANDAU, V.M.; MOREIRA, A.F. (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, M. do C. B. (Org.) **A família contemporânea em debate**. São Paulo: Educ., 1995.

DIAS, M. B. **Manual de direito de famílias**. São Paulo: Revista dos tribunais, 2010.

FACO, V. M. G.; MELCHIORI, L. E. Conceito de família: adolescentes de zonas rural e urbana. In: VALLE, T. G. M., (ORG). **Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 121-135.

FANON, F. The Lived Experience of the Black. In: BERNASCONI, R. **Race**. Oxford, Blackhell, 1951/2001. p. 184-202.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**. 31 (3) p 483- 502 – set/dez – 2005.

FOUCAULT, M. **Verdade e subjetividade**. Lisboa: Edições Cosmos, 1993.

\_\_\_\_\_. Segurança território e população. In: **Resumo dos cursos do Collège de France**. Rio da Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999a.

\_\_\_\_\_. La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. In: \_\_\_\_\_, **Estética, ética e hermenêutica**. Barcelona: Paidós, 1999b. p. 393-415. (Obras esenciales, v. 3).

GABRIEL, C. T. Discurso, demandas e fronteira: articulações teórico-metodológicas na análise de textos curriculares. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013, p. 55-67. Disponível em: < encurtador.com.br/hpxNO>. Acesso em: 29 out. 2015.

LOURO, G. L. Viajantes pós-modernos II. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo & BASTOS, Liliana Cabral. **Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 203-214.

MIGNOLO, W. **Histórias Globais projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MISKOLCI, R. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.

MOITA LOPES, L. P. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria *queer*. In: Candau, V.M.; Moreira, A.F. (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 125-148.

MOREIRA, A. F. B.: **Pesquisador em currículo**. Organização e introdução Marlucy Alves Paraiso. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Perfis da Educação, 2).

MORRIS, M. Unresting the Curriculum: Queer Projects, Queer Imaginings. In: PINAR, W. E. (org.) **Queer Theory in Education**. New Jersey e Londres: Lawrence Erlanbaum Associates Publishers, 1998, p. 227-236.

NARDI, H. C. **Ética, trabalho e subjetividade**: trajetórias de vida no contexto das transformações do capitalismo contemporâneo. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

\_\_\_\_\_.; RAMMINGER, T. Modos de Subjetivação dos Trabalhadores de Saúde Mental em Tempos de Reforma Psiquiátrica. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 17(2):265-287, 2007

NUÑEZ F. V. La fuga de las bestias. In: CORDOBA D.; SAEZ J. VIDARTE P. (editores) **Teoria Queer: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas**. Barcelona Madri: Egales, 2005, p. 181-186.

OLIVEIRA, L. F. **Histórias da África e dos Africanos na Escola**: as perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. 2010. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, 2010.

PETZOLD, M. The psychological definition of “the family”. CUSINATO, M. (Org.), **Research Family**: Resources and needs across the world. Milão: LED- Edizioni Universitarie, p.25-44, 1996.

SILVA JÚNIOR, P.M. **Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares**: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano

escolar. Rio de Janeiro: 2014, 236 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro

SOMERVILLE, S.B. **Queering the color line**. Durham: Duke University Press, 2000.

TORRES, C. V.; DESSEN, M. A. The brazilian “jeitinho”: Brazil’s sub-cultures, its diversity of social contexts, and family structures. In: GEORGAS, J. et al. (Orgs.). **Family across culture: a 30-nation psychological study**. Cambridge: Cambridge University Press, v.1, p.259-267, 2006.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re- viver. In: CANDAU, V.M. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. RJ: 7letras, 2009, p. 12- 42.

\_\_\_\_\_. **Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas criticas Y políticas**. Conferência Inaugural. XII Congresso ARIC, Florianópolis, Brasil, 29 jun. 2009a.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político Epistémicas de Refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio/diciembre 2008.

\_\_\_\_\_. **“La interculturalidad en la Educación”**. Ministerio de Educación, Lima, Perú, 2005.

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Estudos Feministas**. Ano 9, nº 461, 2/2001.

# PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE: PERCEPÇÕES DISCENTES

Marcelo Medeiros da Silva

## Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007, está inserido no rol de políticas públicas voltadas para a formação docente e é uma ação realizada pelo Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação Superior da Fundação de Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas públicas do Brasil. Como uma política de valorização e aperfeiçoamento docente, o PIBID visa à melhoria do ensino da educação básica mediante a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura.

Inserindo os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública, o programa objetiva promover a integração entre educação superior e educação básica e, ao mesmo tempo, proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador<sup>1</sup> e interdisciplinar

---

1 Em se tratando de educação e de ensino, o uso do adjetivo “inovador” deve ser



na busca pela superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem na educação básica. Consequentemente, o programa passar a exigir um ressignificação não só das escolas públicas, mas, sobretudo, das próprias instituições superiores voltadas para a formação de professores no que tange ao currículo das licenciaturas que precisa deixar de lado o cariz bacharelesco:

O Pibid, nesta vertente, possui orientações para provocar um movimento em direção à formação. Ou seja, como estruturar um projeto que possa levar o estudante de cursos de formação de professores a, realmente, desenvolver a profissão? Não se trata do fazer “alguma coisa” na escola com o objetivo de modificá-la. Trata-se de modificar-se a partir da imersão na escola e, modificando-se, ter condições de propor, ousar, criar, intervir, visualizar possibilidades para a atuação profissional que, outrora, não seriam possíveis numa aproximação corriqueira do espaço de atuação profissional (SILVEIRA, 2015, p. 358).

Por isso, acreditamos ser importante refletir sobre como a participação no PIBID contribui para que os licenciandos, professores em formação inicial, aprendam em que consiste o ofício de ser professor, sobretudo quando se levam em considerações as demandas que, contemporaneamente, têm aparecido para a escola e para o professor e que têm evidenciado que o trabalho docente precisa transcender a mera instrução e visar à preparação do aluno para viver em um mundo complexo e mutável. Em virtude disso, a

---

questionado e problematizado até porque a falta de clareza acerca do que ele significa pode provocar não só inquietações (afinal, só é válido o que for inovador?) como também frustrações (se não consigo inovar, estou ultrapassado!) e equívocos (todas as práticas inovadoras são válidas enquanto as de cunho tradicional são anacrônicas e, portanto, obsoletas) no anseio de estar em consonância com um discurso, o da inovação, ainda que esta seja uma ideia vaga, difusa e pouco operatória.

função do professor não se caracteriza mais como simples “exercício técnico de transmissão de conhecimento formal, mas [como] uma atividade que trabalha com um conhecimento em construção e se reveste de um compromisso político motivado por valores éticos e morais” (TEIXEIRA, 2012, p. 110).

Nesse sentido, se, conforme Arroyo (2000 *apud* TEIXEIRA, 2012, p. 110), o exercício docente é uma delicada arte que pressupõe instruir e educar e, ao mesmo tempo, “colocar saberes e competências técnicas e científicas acumuladas pelo ser humano a serviço do desenvolvimento da autonomia, da emancipação, da liberdade e da igualdade, enfim dos valores humanos”, que olhares sobre a docência o licenciando passar a lançar depois que ingressa como bolsista no PIBID? Ou melhor, como a vivência no PIBID pode reforçar nos licenciandos o desejo de prosseguir no magistério como escolha profissional consciente?

Para tanto, ater-nos-emos aos discursos de alguns bolsistas do curso de Letras do campus VI da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)<sup>2</sup>. A partir das falas desses sujeitos, coletadas nos relatórios

---

2 Na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), as ações do PIBID estiveram vinculadas ao projeto “Ciências da Natureza, Matemática e Linguagem”, ao qual estavam atrelados todos os subprojetos das licenciaturas envolvidas e cujas atividades foram iniciadas em maio de 2010. Na época em que foram bolsistas os graduando de cujas falas nos servimos no presente artigo, estavam ligados ao referido macroprojeto (20) subprojetos pertencentes às seguintes áreas do conhecimento: Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, Letras–Língua Portuguesa, Letras–Língua Espanhola, Letras–Língua Inglesa, Matemática, Pedagogia, Química, História. Integrados a esses subprojetos, existiam (249) bolsistas de graduação, (49) supervisores/as, (1) coordenadora-geral, (20) coordenadores/as de áreas, pertencentes a quatro campi da instituição, a saber: campus I, campus III, campus IV e campus VI, os quais estão situados, respectivamente, nos seguintes municípios: Campina Grande, Guarabira, Catolé do Rocha e Monteiro. No primeiro, há (21) escolas envolvidas, sendo (1) no distrito de Lagoa Seca. No segundo, (9) escolas; no terceiro, (2); e no quarto, apenas (1). Ao todo, o PIBID dentro da UEPB, em seu projeto institucional antigo, atuou em 33 escolas da rede pública de ensino de quatro municípios do Estado. Atualmente, o novo projeto institucional do PIBID da UEPB, aprovado a partir do edital 7/2018 da CAPES, teve

que cada um entrega à coordenação de área ao fim de cada ano de atividades<sup>3</sup>, intentamos investigar quais as percepções que têm acerca do PIBID no processo de formação deles mesmos como futuros docentes e verificar se, no discurso de quem, em parte, faz caminhar o programa, este tem conseguido cumprir com os objetivos que lhe servem de sustentáculo.

## **O exercício da docência na formação inicial: percepções dos licenciandos do PIBID do curso de Letras de Monteiro – PB**

O subprojeto que coordenamos no curso de Letras e esteve vinculado ao antigo projeto institucional do PIBID da UEPB chamava-se *A leitura do texto literário na sala de aula: do sabor ao saber sobre a língua(gem)*<sup>4</sup>. Esse projeto objetiva investigar as práticas de leituras em escolas da rede pública de ensino de Monteiro e nos foi

---

início em agosto de 2018 e é intitulado de “Formação de Professores: aproximações entre a universidade e a escola”. Integram-no as licenciaturas de Biologia, Filosofia, Física, Geografia, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Pedagogia, Química, História. Ao todo, 11 subprojetos e 01 subprojeto Multidisciplinar compõem o projeto institucional do PIBID na UEPB e, no conjunto, existem 288 bolsistas de iniciação à docência, 12 coordenadores de área, 36 supervisores e 01 coordenadora institucional. Os subprojetos estão distribuídos nos seguintes *campi* da UEPB: *campus* I: Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia; *campus* III: História, Língua Portuguesa, Pedagogia; *campus* IV: Língua Portuguesa; *campus* VI: Língua Portuguesa, Matemática; *campus* VIII: Física. No caso do Projeto Multidisciplinar, ele envolve no *campus* I Geografia, Filosofia, História, Química, Biologia e no *campus* III apenas Geografia. Os bolsistas atuam em escolas públicas municipais e estaduais supervisionados pelos professores destas escolas nas localidades de Araçagi, Araruna, Brejo do Cruz, Campina Grande, Catolé do Rocha, Guarabira, Itapororoca, Monteiro, Prata, Queimadas e Sumé.

3 Valemo-nos ao longo deste trabalho de relatórios que nos foram entregues por bolsistas que fizeram parte do PIBID durante o período de 2013 a 2017. Muitos desses bolsistas já concluíram o curso e atuam em escolas da rede pública e privada de ensino da Paraíba e de Pernambuco.

4 Parte das ações do referido subprojeto encontra-se registrada no seguinte endereço: <http://pibiduepbvi.blogspot.com.br/>

possível constatar a seguinte realidade: a existência de uma escola sem tempo e sem espaço adequado para a leitura. O único lugar era o da sala de aula e o tempo era o da aula, já que as bibliotecas existentes e as salas de leitura eram precárias e ofereciam pouco conforto para o exercício do ato de ler. Constituindo o único lugar possível para a prática de leitura(s), a aula de Português, todavia, se resumia ao aprendizado estrutural da língua desvinculada de sua função e usos sociais. Por isso, a proposta de trabalho de nosso projeto voltou-se para a reflexão sobre as práticas de leitura e, com isso, visava desenvolver ações que viessem a contribuir para a formação de leitores, em especial leitores de literatura.

A priorização pelo trabalho com textos literários deveu-se a dois fatores: primeiro, porque acreditamos que língua e literatura, no lugar de serem objetos em oposição, estão em contínua convergência, já que formam “uma parceria inquestionável, nata, atestada pela cumplicidade firmada entre criadores, criações e diferentes estudos da linguagem” (BRAIT, 2010, p. 12). Segundo, porque a literatura é um direito humano, uma vez que ela pertence àquela categoria de bens que não podem ser negados a ninguém (CANDIDO, 1995). Nesse sentido, é preciso defender a necessidade da leitura literária não só porque inúmeros jovens e adultos gostam de ler, mas também porque a literatura é uma das profundas necessidades humanas, necessidade que, se não satisfeita, pode causar a desorganização pessoal ou a frustração mutiladora, pois ela, em sendo uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito, é fator indispensável de humanização, processo esse que é, aqui, compreendido nos seguintes termos:

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo,

o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

Fizeram parte do nosso subprojeto nove bolsistas do curso de Letras, dois supervisores, que eram professores de Língua Portuguesa de escolas públicas; e um coordenador de área, que era professor do curso de Letras. Ao todo, a nossa equipe era composta de doze integrantes. No caso dos bolsistas, sobre cujos discursos nos deteremos a partir de então, eles constituíam um grupo muito heterogêneo, já que faziam parte do PIBID licenciandos que estavam matriculados, no mínimo, no segundo período do curso e, no máximo, no penúltimo período, conforme exigências do edital de seleção<sup>5</sup>. Registremos que, no caso do subprojeto de Letras de Monteiro, os nossos bolsistas atuaram diretamente em sala de aula, uma vez que a eles foram destinadas, dentre a carga horária da disciplina de Língua Portuguesa ministrada pelos nossos supervisores, duas aulas semanais nas quais, em comum acordo com os supervisores, eram ministrados conteúdos de língua materna a partir dos pressupostos que regiam o nosso subprojeto. Essa opção para que nossos bolsistas estivessem em sala de aula deu-se em virtude de quisermos inseri-los, de maneira mais fidedigna possível, na realidade escolar em que, uma vez “formados”, eles iriam atuar. Isso, no entanto, não inviabilizou que, em determinados casos, no lugar de ministrar aulas, nossos bolsistas realizassem nas escolas parceiras

---

5 Pelas orientações do novo edital da Capes, devem fazer parte do PIBID apenas os graduandos matriculados no primeiro até o quarto período da licenciatura.

oficinas ou ações em outros espaços de formação, como eventos acadêmicos, conforme rememora a ex-bolsista F:

[...] desenvolvemos várias outras ações que acho importante frisar, entre elas está a oficina Unidade de Poesia Intensiva – UPI, que surgiu de uma proposta de sequência didática desenvolvida no programa e com o auxílio do coordenador transmutou-se em oficina. Passamos a apresentar a UPI em diversos eventos acadêmicos, e para os mais variados públicos, o que nos inseria e encorajava a transitar em múltiplos espaços acadêmicos, ou seja, as ações do PIBID não limitaram apenas ao interior da sala de aula. Como bolsista tive o privilégio de intervir em sala de aula, ministrar oficinas e minicursos, apresentar trabalhos de comunicação oral, assim como fazer parte do evento criado a partir de nossas intervenções em sala de aula, a Mostra de Materiais Pedagógicos do PIBID - MOMAPE.

Quando o critério é o exercício do magistério, podemos enquadrar nossos bolsistas em dois grupos: uns, bem poucos, eram graduandos que já tinham experiências em sala de aula; outros nunca estiveram como regentes de ensino, daí por que ouvir o que tinham a dizer sobre o PIBID e refletir a respeito das percepções que possuíam acerca de como o programa pôde contribuir para que eles pudessem (ou não) despertar em si o gosto pela docência é um trabalho relevante a fim de que possamos verificar até que ponto o programa, conforme já assinalamos, poderia cumprir com os objetivos para os quais foi criado e dentre os quais está, justamente, aumentar o ingresso e a permanência de alunos nos cursos de licenciatura de forma que o magistério, sobretudo em determinadas áreas, passe a ter mão de obra devidamente qualificada e compatível com as demandas de um país com mais de 190 milhões

de habitantes. Para o ex-bolsista A<sup>6</sup>, que atuou em uma escola do ensino fundamental:

A principal dificuldade encontrada no PIBID por mim, acredito, foi a mesma da maioria dos outros bolsistas: a falta de experiência na docência e isso se refletiu na dificuldade para elaborar planos de aula coerentes, em ter base para o preparo de uma boa aula e principalmente em ter o domínio de turma, mas considerando que um dos objetivos do PIBID é incentivar a carreira docente acho que são naturais essas dificuldades no início, pois se já estivéssemos prontos e experientes não faria sentido a nossa participação no programa. O PIBID deve ser levado a sério, mas também devem ser levadas em conta as nossas limitações, a nossa pouca experiência em sala. Nesse início do programa minha maior dificuldade foi essa – a pouca experiência em sala, mas também tive outras dificuldades, como conseguir conquistar a turma, conseguir ganhar a confiança e o respeito dos alunos. No final desse semestre, eu já estava ganhando a turma, mas infelizmente o semestre acabou e agora terei que começar do zero com outra turma.

Acho que o PIBID é um programa que se for bem trabalhado pode dar um grande retorno para a escola pública, para a universidade e para os licenciados que podem através desse programa se descobrir como professores e seguir os rumos da carreira docente, pois o PIBID pode servir como estímulo inicial de uma carreira nessa área da Educação. As dificuldades que encontramos nesse programa podem nos ajudar a pensar em soluções e certamente nos darão a experiências

---

6 Optamos por manter os trechos dos bolsistas conforme estavam na versão dos relatórios entregues por eles.

para lidar com as dificuldades que encontraremos futuramente se seguirmos a vida docente como profissão. Por tudo isso, considero que as dificuldades que encontrei no PIBID são naturais e com o passar do tempo em que o projeto for caminhando elas irão desaparecer e espero que ao término do programa eu esteja pelo menos um pouco preparado para lidar com as mais variadas situações da vida docente.

Enfim, tive dificuldades no começo desse programa, pensei em desistir, mas consegui entender que dificuldades existem para serem superadas e que a falta de experiência com o tempo vai desaparecendo e que se um os objetivos do PIBID é estimular os alunos que optaram pela carreira docente então estou no caminho certo para conseguir o preparo necessário para ser um profissional da educação com vivências e experiências que me ajudarão em sala e certamente o PIBID será uma grande fonte de aquisição de experiência.

Percebemos que o ex-licenciando acima fez questão de mostrar aquilo que, sob a óptica dele, parecia ser um traço comum a todos que integraram a equipe de que ele participou – a ausência de experiência em sala de aula, o que traz implicações não só na didática e metodologia a serem utilizadas (“e isso se refletiu na dificuldade para elaborar planos de aula coerentes, em ter base para o preparo de uma boa aula”) bem como na condução das atividades e na convivência em sala de aula (“principalmente em ter o domínio de turma”). Todavia, considerando-se que o PIBID é um programa que visa investir na formação inicial de futuros docentes, a falta de experiência docente bem como as consequências decorrentes dessa ausência são esperadas, já que, como anota ainda o mesmo ex-licenciando, “se já estivéssemos prontos e experientes não faria sentido a nossa participação no programa”.



Por essa fala, a partir da experiência à frente da coordenação do programa na cidade de Monteiro, percebemos que a relevância do PIBID para a formação docente dos licenciandos está no fato de expô-los a situações concretas de ensino, o que é imprescindível em seu processo de tornar-se professor, ainda que, como afirma Silveira (2015), a participação nesse programa não seja suficiente para que o licenciando venha a se tornar professor, já que não podemos esquecer que o PIBID tem um papel auxiliar na formação de professores, processo esse no qual o protagonismo é e deve permanecer sendo dos cursos de licenciatura.

Entretanto, acreditamos que a convivência direta com a vida escolar, com as singularidades da sala de aula, que podem motivar o professor a despertar o seu lado pesquisador<sup>7</sup>, e com as vicissitudes que marcam o nosso sistema de ensino propicia aos bolsistas um enfrentamento direto com o universo para o qual estão sendo preparados e no qual, em sendo professores, deverão atuar. Essa experiência é muito significativa e, já a partir do PIBID, pode vir a ser determinante para a vida profissional do futuro regente de ensino, tanto que em alguns casos encontramos o depoimento de bolsistas que, ao longo de quase um ano atuando no PIBID, descobriram, no corpo a corpo com o cotidiano escolar, não ser o magistério o caminho profissional mais adequado para si, como é o caso da ex-bolsista B, que atuou no mesmo nível de ensino e na mesma escola onde o bolsista anterior desenvolveu ações pedagógicas:

[...]

---

7 Nesse sentido, no entender de Paulo Freire, convém reiterarmos que “o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (FREIRE, 2001, p.32).

O estímulo pela profissão não veio a ser perdido por conta de atropelos e professores me dizendo que procurasse outra profissão, pelo contrário, passava a ser um desafio e dizer que nem tudo está perdido, até entrar o PIBID no meu percurso acadêmico. Como já dizia no edital de seleção para os bolsistas do programa, o objetivo é que os mesmos atuassem em sala de aula lhes proporcionando o contato com a profissão de professor. Foi justamente isso que aconteceu, contato direto durante um ano e não apenas 20 aulas como os estágios.

[...]

Quando comecei a atuar mesmo na sala levando conteúdo que faziam parte do universo [dos alunos], como bolsista sempre tinha algo novo, pois as aulas eram na sala de vídeo, [trazia] imagens que chamavam a atenção e faziam parte do meio em que eles vivem, percebi que eles também sempre têm algo a dizer, e eu os deixava falar sem serem recriminados pelo que falavam [...].

Sem cerimônias, o momento do desgaste, da decepção chegou... quando me deparei em uma sala de aula de verdade, com quase 20 alunos, confesso que fiquei aterrorizada, porque a professora da turma me deixou só, e eu tinha que chamar a atenção desses adolescentes para fazer o que tinha proposto, na sala de vídeo, foi só o começo, mas tinha como reajustar a situação. Confesso que sentia uma vontade de sair pela porta, na certeza que não é isso que eu quero com ambiente de trabalho [...]

até nesses momentos eu vejo o PIBID como uma porta de abertura ou de fechamento para a docência, vejo um ponto positivo isso acontecer, estou dentro do ambiente de trabalho para o qual estou me formando.

No início do curso, como falei, tinha a certeza que era a profissão que eu queria, contudo o que

aconteceu em sala, com os estágios nada agradáveis, como também fora dela desse ambiente, (paralisações que nos impedem de irmos pra sala, desvalorização, qualquer motivo é um motivo para não ter aula) o que vejo é que estou me descobrindo neste programa, de chegar a pensar que não é isso que eu quero, de ficar em sala de aula lidando com pessoas que não valorizam o que os professores fazem, não pensam em seu próprio futuro e aqueles que não deixam o outro pensar, tem aqueles sim que valem a pena a gente está lá, mas infelizmente é minoria, em outras palavras, não me interessa mais em ser professor de educação básica, talvez seja por ter idealizado sala de aula, mas aprendi com o coordenador que: 'não idealize sala de aula, ela é um espaço da nossa realidade'.

Na fala da bolsista, dois aspectos merecem ser destacados. Primeiro, o alargamento da experiência docente que a atuação no PIBID propicia mais do que outras disciplinas, como os estágios supervisionados e/ou práticas pedagógicas, os quais, embora procurem oferecer subsídios para a prática docente, não dispõem de muito tempo para tal, o que faz com que a vivência do licenciando, durante a realização do estágio supervisionado e/ou da prática pedagógica<sup>8</sup>, adquira às vezes matizes artificiais, já que o contato direto com as vicissitudes da sala de aula é muito exíguo. Ao dizermos isso, não estamos negando a relevância do estágio para a formação docente ou sugerindo a sua substituição pela participação no PIBID até porque ambos, estágio e PIBID, possuem especificidades

---

8 No caso do curso de Letras de Monteiro, além das disciplinas de Prática Pedagógica, existem as de Estágio Supervisionado. Nessas últimas, ofertadas aos graduandos em quatro semestres, mais especificamente ao longo dos dois últimos anos antes do término do curso, é que se dá o contato com a escola e a vivência escolar propriamente dita. Os estágios supervisionados I e II contemplam o ensino fundamental enquanto os estágios III e IV têm como campo de reflexão e de atuação o ensino médio.

e fins bem distintos que não podem ser confundidos ou vistos como equivalentes:

A iniciação à docência, praticada no Pibid, não é uma reprodução do estágio. Enquanto no primeiro o sujeito é levado a discutir elementos de uma cultura da docência, a partir da reflexão de casos didático-pedagógicos e da problematização de situações educacionais, no segundo – este mesmo sujeito – é colocado em ação didática a qual é dependente dos instrumentos e dos saberes adquiridos na iniciação à docência e na formação profissional. Essa formação é regulada e ordenada pelos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura. O estágio supervisionado – ou como me referi anteriormente, a Residência Pedagógica –, amplia os sentidos e a ação didática da iniciação à docência, promovendo o mergulho e qualificando a formação profissional (SILVEIRA, 2015, p. 363).

Dito de outra forma, reconhecemos que o estágio supervisionado é imprescindível e, por isso, deve, no caso das instituições onde o PIBID funciona, continuar a “integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com outras disciplinas” (PIMENTA e LIMA, 2011, p.25). Queremos, apenas, enfatizar que a experiência como bolsista do PIBID propicia um tempo a mais de vivência e de intervenção escolar de forma que o bolsista pode inteirar-se mais do cotidiano e do ambiente da escola, perceber melhor como ocorrem as relações entre corpo discente e docente e desse com o corpo administrativo, aperceber-se dos entraves para o bom funcionamento escolar e para a oferta de um ensino público de qualidade – “paralisações que nos impedem de irmos pra sala, desvalorização, qualquer motivo é um motivo para não ter aula” –, o que praticamente escapa ao

licenciando quando está estagiando, conforme fica explícito neste outro excerto da fala da ex-bolsista B:

Como já dizia no edital de seleção para os bolsistas do programa, o objetivo é que os mesmos atuassem em sala de aula lhes proporcionando o contato com a profissão professor. Foi justamente isso que aconteceu, contato direto durante um ano e não apenas 20 aulas como os estágios.

O segundo aspecto que merece destaque na fala da ex-bolsista B diz respeito ao fato de que o contato direto com a realidade escolar, isto é, “ficar em sala de aula lidando com pessoas que não valorizam o que os professores fazem, [...], tem aqueles sim que valem a pena a gente está lá, mas infelizmente é minoria”, pode servir, ainda nos valendo da imagem construída pela referida bolsista, como “uma porta de abertura ou de fechamento para a docência”. E aqui o discurso dessa bolsista serve-nos para refletirmos sobre o fato de que, se o PIBID foi pensado para servir como instrumento que fomente o gosto pela docência, ele pode voltar-se contra si próprio e pôr por terra os objetivos que lhe fomentou.

No entanto, acreditamos que, embora seja um risco iminente, é pouco provável que, no lugar da abertura para o magistério, a experiência com o PIBID propicie o fechamento, ainda que não descartemos essa possibilidade, uma vez que, dentre os bolsistas que iniciaram a participação nas ações do programa no curso de Letras, houve um que, apenas com dois meses de atuação, pediu que fosse desligado do programa. Talvez porque não tenha se afinado com a forma como foi pensada a execução do programa no curso de Letras do campus VI; talvez, porque, de fato, não tenha se encontrado na vivência escolar ou porque simplesmente não estivesse, naquele momento, preparado para atuar em sala de aula e atender às demandas que ela nos exige. Apesar disso, mesmo a ex-bolsista

B, cujo discurso aponta certo desestímulo para com o exercício docente, enveredou pelo magistério e hoje atua como docente na rede pública de ensino.

No caso dos bolsistas para quem o PIBID contribuiu para a confirmação da escolha pelo magistério, como é o caso da ex-bolsista C, o programa propiciou uma reflexão e uma conscientização acerca da própria profissão de docente e, portanto, auxiliou a ressignificar o lugar e o papel do professor na nossa sociedade, apesar do reiterado discurso de desvalorização do magistério segundo o qual não há razão alguma para ser professor hoje em dia:

O projeto também tem me ensinado que ser professor é muito mais do que ser um transmissor de conhecimentos, me fez perceber que o papel do professor na sociedade é muito mais amplo do que se imagina, já que em sala de aula antes de um professor ser um mestre ele tem que ser amigo dos alunos, ele tem que compartilhar das emoções dos alunos, das reclamações dos alunos, das desmotivações e até das desavenças que ocorrem diariamente.

A experiência no PIBID pode, pois, dar a possibilidade de os licenciandos descobrirem ser gratificante o exercício do magistério bem como estimulá-los a continuarem prosseguindo com a sua formação, buscando uma maior e melhor qualificação profissional, conforme podemos depreender da fala ainda da ex-bolsista C:

Não posso deixar de frisar as minhas dúvidas e incertezas que ao longo do projeto foram surgindo e se acumulando na minha mente, dúvidas, pois muitos pensamentos mesmo antes de começar o curso e a fazer parte do projeto PIBID já se amontoavam na minha cabeça, me fazendo sentir um turbilhão de emoções e principalmente de incertezas se era isto mesmo que queria para

minha vida, isto é, ser uma professora por muitas vezes desvalorizada em massa pela sociedade, contudo ao longo das aulas ministradas de alguma forma da mesma maneira que as dúvidas e incertezas chegavam, elas iam embora em um piscar de olhos, pois ao perceber e constatar que os alunos sorriam, liam, comentavam e cada vez mais se tornavam mais íntimos de mim, eu me enchia de satisfação, de alegria e principalmente de esperança por poder pensar que eu possa vir a ser uma das pessoas que contribuirão para que em um futuro bem próximo a qualidade de ensino melhore.

[...].

Pretendo cada vez mais me aprofundar nessa profissão, fazer mestrado e posteriormente doutorado. Em suma o PIBID me refez como pessoa e acadêmica, refez meus pensamentos, atitudes e me motivou deixando cada vez mais claro a importância que um professor tem, que não é menor nem maior que a de qualquer outro profissional.

No final da fala acima, a ex-bolsista demonstra não só ser o magistério tão importante quanto outras profissões, mas também que o ser professor é marcado pelo signo do processo (“Pretendo cada vez mais me aprofundar nessa profissão, fazer mestrado e posteriormente doutorado”), o que se coaduna com o que afirmou a professora Elizabeth Marcuschi<sup>9</sup> em uma banca de defesa de mestrado, isto é, o professor é processo. Nunca está formado, porque se encontra em constante mutação. Nesse sentido, o PIBID parece propiciar espaço de reflexão, ação e sistematização para que todos os que estão envolvidos nele se apercebam de que é sob o signo do processo ou, como dirão alguns, da formação continuada, que o

---

9 Agradeço ao colega e amigo professor Neilson Medeiros esta informação.

docente se constitui como tal. Da constatação de que o ser professor implica a assunção de que o ofício não se detém na realização de papéis fixos, depreendemos que, se o ofício de ser professor está sob a égide do processo, isso só é possível porque o exercício dessa profissão deve ser permeado pela regência de outro signo: o da autonomia. Neste ponto, ser professor define-se por ser “uma pessoa autônoma, dotada da competência específica e especializada [de maneira que este profissional saiba] colocar as suas competências em ação em qualquer situação deixando assim fluir sua espontaneidade” (SOUZA, 2013, p. 60).

Conscientes de que os signos do processo, da transformação e da autonomia incidem sobre o ofício de ser professor, nossos bolsistas também foram aprendendo a descobrir, na vivência escolar diária, que o exercício do magistério é perpassado por algumas dimensões das quais se sobressaem: a dimensão política que cobra do professor ser politizado; a dimensão técnica que exige do docente o bom desempenho de competências técnicas e, por última, a dimensão humana que, durante muito tempo, foi escamoteada dos estudos sobre formação docente e que, sem deixar de lado a importância das duas outras, volta-se para o ser professor a partir de suas condições de trabalho, suas vidas, seus sentimentos e vivências (SOUZA, 2013).

Na confluência dessas três dimensões, assumir-se professor implica colocar-se não só como sujeito de tal ofício, mas, sobretudo, como ser humano. Nesse sentido, a sala de aula vem sendo priorizada por nós como espaço de realização do sujeito professor, mas, principalmente, de descoberta de si como ser humano, descoberta essa realizada por parte de quem exerce tal ofício. Esta busca por ser “eu” é um empreendimento pessoal, “uma busca da autenticidade, uma busca existencial, no sentido de que envolve o seu todo e não uma parte apenas. Não é uma busca apenas intelectual, ou moral, ou corporal, embora inclua todas essas dimensões, é a busca de ser



o que se é” (AMATUZZI, 1989, p. 90 *apud* SOUSA, 2013, p. 61). Nessa busca por nossa identidade como ser humano, dispendemos um esforço enorme, pois ser humano consiste “em poder analisar-se, analisar o mundo, julgar e dirigir sua vida segundo as normas de seu ideal” (QUOIST, 1982, p. 17 *apud* SOUSA, 2013, p. 61).

Apesar de revelarem consciência dos percalços que marcam o magistério, das dificuldades inerentes à profissão ou de até mesmo questionarem para si mesmos se o magistério era o caminho a ser trilhado, é possível afirmar, a partir do que deixaram como registro os bolsistas do curso de Letras do campus VI, que integrar o programa serviu para que eles reafirmassem a escolha que fizeram antes de prestarem o exame vestibular, isto é, prosseguir na carreira docente, consoante frisa a ex-bolsista D:

Tendo por base a reflexão em nossas atividades, nas nossas discussões acadêmicas e intervenções na escola, procuramos sempre pensar na nossa função enquanto educadores, em que temos a responsabilidade de procurarmos métodos e técnicas que despertem o interesse do aluno, contribuindo assim, para a construção do conhecimento em sala de aula.

Por fim, esse projeto serviu para reafirmar minha certeza de ser uma educadora, apesar de saber e ter vivenciado situações problemáticas em sala de aula, que as vezes causaram e causam desmotivação.

Com isso, a presença no PIBID fez não só os bolsistas reafirmarem a escolha pelo magistério, mas, desde cedo, também atentarem para as responsabilidades que o magistério exige, como pode corroborar a fala abaixo da ex-bolsista D:

Dentre as varias contribuições que essa nossa primeira etapa no PIBID nos proporcionou, citamos algumas: nos fez refletir se queremos continuar a

reproduzir práticas tradicionais em sala de aula; nos fez pensar em atividades motivadoras que despertassem a participação dos alunos; mostrou-nos a importância do planejar e do refletir; entre outras.

[...]

Nas nossas intervenções apesar de não percebermos ainda grandes mudanças, ficou perceptível que se planejarmos cuidadosamente e se levarmos em consideração o horizonte dos alunos, podemos, talvez, conseguir despertar os adolescentes para a leitura, interpretação e escrita na escola. Não estamos afirmando que essa é uma tarefa fácil, nem que vai atingir a todos os alunos, mas se nessas intervenções conseguirmos atingir a alguns já é uma grande vitória, pois, realmente a situação na educação é complicada, como já sabemos.

E uma dessas responsabilidades é a constante reflexão sobre a própria prática pedagógica, conforme é possível entrever no discurso da ex-bolsista E:

Também não posso deixar de considerar a hipótese de que, talvez, minha abordagem não tenha sido tão significativa assim para os alunos, talvez uma abordagem diferente e mais dinâmica conseguisse captar a atenção desses mesmos alunos para a leitura dos poemas.

É verdade que as minhas abordagens com os poemas, nessa etapa, não geraram muita motivação entre a maioria dos alunos, porém, talvez com um pouco mais de tempo e com abordagens mais dinâmicas, eu conseguisse fazer com que os alunos mergulhassem no extraordinário mundo da poesia. Além disso, um bom professor deve estar sempre pronto para lidar com situações como essa, e, ao invés de vê-la como algo desestimulante, deve encará-la como um desafio, como algo

que deve ser revertido ou até mesmo encarar essa situação como um convite para reavaliar se seus métodos de abordagens realmente estão sendo importantes, interessantes ou significativos para a maioria dos alunos.

A partir da reflexão sobre a própria prática, acreditamos que os bolsistas são impulsionados a ter mais iniciativa e criatividade nas abordagens metodológicas, na seleção dos conteúdos e na preparação das atividades que levarão para a sala de aula, como frisa a ex-bolsista F:

*“Nós somos a soma das nossas decisões”*. Com isso, quero dizer que aceitar um convite inesperado de participar de um programa ao qual não conhecia e não sabia como proceder diante das ações, me tornou a profissional que sou hoje, práticas, ações, “jogo de cintura”, desenvoltura, adquiri fazendo parte deste programa [...].

Em suma o PIBID me fez refletir sobre o que é ser professor, e sobre a importância de ouvir o aluno e trabalhar algo significativo para o mesmo. Me fez, também, criar autonomia e destreza em sala de aula, ter segurança e conduzir a aula de maneira questionadora envolvendo cada vez mais os alunos. Para mim, foi uma experiência única, e hoje trabalhando como professora na rede privada, vez ou outra me pego refletindo sobre determinada situação que passei e como as experiências que vivi no PIBID me ajudaram a superar ela.

Em outras palavras, considerando-se que muitos dos bolsistas tiveram, no programa, as primeiras experiências como docentes, eles, ao se voltarem para a reflexão em torno da própria prática, foram, pouco a pouco, amadurecendo e, por conseguinte, aprendendo a ter a autonomia no pensar e no agir, esta que é, para lembrar

Paulo Freire, um dos saberes necessários à prática docente, e que vai sendo adquirida “na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2001, p. 120).

Esse amadurecimento e essa autonomia foram facilitados, a nosso ver, em virtude de o PIBID propiciar aos seus integrantes o que Nóvoa (2013) chama de uma formação de professor a partir de dentro. Segundo o referido autor, esse princípio visa assegurar que, no processo de formação docente, esteja assegurado o protagonismo dos próprios docentes na formação de outros docentes, papel esse que foi subtraído dos professores e repassado para profissionais de outras áreas. Logo, parafraseando Nóvoa (2013), podemos afirmar que o PIBID, ao juntar docentes das universidades e de escolas públicas com licenciandos, possibilita que os seus integrantes tomem a formação docente como um espaço de reflexão coletiva sobre a profissão e de mobilização de conhecimentos, vontades e competências a partir de sujeitos que conhecem por dentro aquilo de que estão falando ou ensinando. Consequentemente, o PIBID leva-nos a defender a valorização do conhecimento docente e tomar a docência não como espaço da simples transmissão de conhecimento, mas, sim, da criação de conhecimento a partir, inclusive, da reelaboração de conhecimentos preexistentes.

Por isso, ainda nos reportamos a Nóvoa (2013) quando ele afirma que “A procura de um conhecimento profissional, que não é mera aplicação prática de qualquer teoria, mas que exige um esforço próprio de elaboração e reelaboração, está no âmago do trabalho docente”. Nesse caso, o PIBID vem nos tornar mais evidente aquilo que já é sabido, mas pouco reconhecido: o conhecimento docente não deve ser visto como um bloco monolítico e inalterável, mas sim um conjunto de saberes que, por terem nascido da experiência, é/ deve ser constantemente reelaborado porque se converte em atividade/ação, mas também em reflexão sobre a própria experiência.

Logo, ensinar não é uma atividade fácil, mas, sim, complexa por demais para que seja entregue a qualquer pessoa.

Voltando-nos para as falas dos bolsistas, o ingresso deles no PIBID foi positivo porque lhes permitiu desenvolver a necessidade de ir à busca da autonomia necessária ao pensar e ao agir frente às necessidades e dificuldades de sala de aula, o que fica perceptível na fala abaixo do ex-bolsista G:

Há quatro anos sendo bolsista do PIBID, posso afirmar, sem dúvida, que o programa é o meu maior amparo em sala de aula, seja para desenvolver práticas significativas para os alunos, seja para facilitar meu trabalho enquanto docente. Dessa maneira, o PIBID me ajuda, sobretudo, a planejar aulas que sejam, realmente, plausíveis para os alunos. [...] posso perceber que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência pode ser significativo, tanto para o professor em formação inicial, quanto para os alunos que estão na educação básica, para aquele porque o insere em vivências que fazem com que o docente saiba, realmente, como é a dinâmica de uma sala de aula/escola, enquanto para os discentes é de suma importância, pois eles podem presenciar um conjunto de atividades que desenvolve suas práticas de leitura e escrita, de uma maneira que eles não estão acostumados a vivenciar.

A inserção no PIBID propiciou, portanto, aos seus bolsistas certo amadurecimento profissional em vários aspectos de sua formação ainda no âmbito da graduação, como bem pontua a ex-bolsista H:

Durante os três anos de atuação no projeto, além das atividades desenvolvidas nas escolas, tivemos a oportunidade de planejar, produzir e desenvolver artigos científicos, banners, oficinas, minicursos,

curso de extensão, seqüências didáticas, planos de aula e participarmos de congressos. Essas atividades foram, também, um ponto bastante significativo, pois nos permitiu vivenciar novas experiências para além da sala de aula e adquirir conhecimento, tanto para nossa vida acadêmica como para nosso desempenho profissional.

Como o nosso subprojeto era vinculado à disciplina de Língua Portuguesa, percebemos que a vivência como bolsista do PIBID apontou para a necessidade de alteração na concepção de alguns conceitos que, se mal compreendidos, podem trazer algumas consequências para o tipo de ensino que se oferece na referida disciplina:

É preciso reprogramar a mente de professores, pais e alunos em geral, para enxergarmos na língua muito mais elementos do que simplesmente erros e acertos de gramática e de sua terminologia. De fato, qualquer coisa que foge um pouco do uso mais ou menos estipulado é vista como erro. As mudanças não são percebidas como ‘mudanças’, são percebidas como erros (ANTUNES, 2007, p. 23).

A mudança na concepção de língua e de ensino de língua faz-se mais do necessária para que haja a ressignificação das práticas desenvolvidas nas escolas da educação básica, para que a participação dos alunos desse segmento de ensino seja valorizada e para que as atividades propostas em sala de aula passem a ser vistas como significativas por esses alunos de forma que esses escrevam e leiam, “mesmo em situações relativamente precárias, isto é, antes da alteração das condições sociais atuais” (POSSENTI, 2012, p.60), uma vez que “Falar, escutar, ler e escrever reafirma, cada vez, nossa condição de gente, de pessoa histórica, situada em um tempo e em um espaço” (ANTUNES, 2007, p.22).

Considerando-se esse cenário, ao se depararem com as práticas escolares existentes no ensino de língua materna, diante do sucesso ou da ineficiência e conseqüente fracasso delas, os bolsistas do PIBID eram compelidos a apresentarem práticas alternativas. Isso é o que pontua a ex-bolsista H:

A partir da minha participação como bolsista no PIBID, ficou claro que ser professor não significa transmitir conteúdos, informações e/ou conhecimento, o ser professor vai muito além disso, é preciso planejar como o conteúdo vai chegar até o aluno de forma que ele reflita e não apenas “decore”. Ser professor é saber mediar a aprendizagem de modo dinâmico e criar metodologias de ensino inovadoras que instigam a curiosidade e a criatividade dos alunos, levando-os a questionamentos e reflexões sobre o que está sendo abordado. Esse é um fator que vai conduzir o aluno ao saber.

Em outras palavras, o contato direto com situações reais e concretas de ensino possibilitou aos bolsistas o poder de experimentar novas práticas, conteúdos e/ou abordagens para, às vezes, conteúdos não tão novos. Como decorrência disso, o PIBID viabilizou a troca de experiência entre bolsistas e supervisores de forma que os horizontes deles puderam ser ampliados significativamente. Aos licenciandos, o programa trouxe não só a vivência de situações concretas de ensino, como também o desafio de pensar em práticas inovadoras de forma que o ensino de língua materna pudesse se tornar, realmente, significativo para os alunos da escola pública.

A título de exemplificação, citemos o caso de uma escola cuja supervisora não sabia como dar atenção a um conjunto de alunos que, ainda que estivessem na idade adequada à série em que estavam

matriculados, não tinham desenvolvido as competências de leitura e de escrita exigidas para a série que estavam cursando. O que fazer com esses alunos? Fechar os olhos e continuar fingindo que estavam aprendendo, ainda que a professora procurasse ensinar? Dar atenção a eles e deixar um pouco de lado os alunos que cumpriam com êxito as atividades que lhes eram propostas? Diante dessa situação, passamos a trabalhar com esses alunos com baixos índices de letramento escolar, dedicando-lhes quatro horas de aula durante as quais foram desenvolvidas atividades de leitura e de escrita com o objetivo de, a um só tempo, alfabetizar e letrar esses alunos a partir de uma perspectiva diferente da descrita abaixo:

No contexto da educação brasileira, o ensino de leitura e escrita dentro do espaço escolar vem se configurando, tradicionalmente, como o contato dos sujeitos aprendizes com um grande número de tarefas e atividades escolares para as quais não conseguem atribuir outro sentido que não seja o de obrigação para com a escola. A distribuição dos letramentos nesse tipo de ensino, no entanto, vem tornando improdutivas as atividades de leitura e escrita na escola do Brasil, pois elas comumente não consideram os usos reais da língua. Esse, portanto, vem sendo um problema crônico na educação linguística brasileira, o que suscita entre os pesquisadores um vigoroso debate sobre o fornecimento dos novos letramentos pela escola (ARAÚJO; DIEB, 2013, p. 245).

Assumindo uma postura contrária à descrita acima e trabalhando a partir de uma perspectiva segundo a qual leitura e escrita se configuram como práticas concretas e sociais e, por isso, devem ser vistas em função da cultura, da história, inclusive história de vida dos sujeitos que se valem de tais práticas, mostramos à escola em que nos deparamos com a situação apontada no parágrafo anterior



que era preciso repensar a forma como vinha sendo cumprido o currículo a fim de que, no lugar de ser um espaço de exclusão, o ambiente escolar pudesse se tornar, de fato, espaço de inclusão.

Acreditamos que nessa escola, se não fosse a atuação de nossos bolsistas, os alunos com “déficits” iriam continuar sendo ignorados até um ponto em que, frustrados porque não atendiam a contento com as expectativas da instituição escolar, vissem na evasão a única saída, visto que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola” (KLEIMAN, 1995, p. 20), como se, restringindo o trabalho com leitura e escrita à dimensão técnica e individual, as práticas de leitura e de escrita fossem neutras, universais e livres das injunções culturais e das estruturas de poder que as configuram no contexto social.

## **Considerações finais**

Ao contrário de boa parte das políticas de investimento na formação de professores, sobretudo aquelas voltadas para a formação continuada, o PIBID, devido a sua própria natureza, não tem um caráter compensatório. Esse programa não visa corrigir os problemas decorrentes da má formação inicial dos/as professores/as-supervisores/as tampouco dos/as licenciandos/as. Acreditamos que o PIBID, não tendo como fito compensar as insuficiências da formação inicial, pode ser visto como um programa que se assenta em uma perspectiva formativa cujo objetivo é criar possibilidades que viabilizem o aperfeiçoamento profissional coletivo tanto de supervisores/as quanto do/as licenciandos/as.

Uma visada ligeira, desde a criação do PIBID, apontará para resultados positivos que devem despertar o olhar dos governantes para a necessidade de permanência do programa, o qual, se não estivermos enganados, é o primeiro na história do país que se volta diretamente para um investimento significativo na formação de professores a partir da graduação, já que a tradição dos investimentos governamentais vinha sendo na pesquisa, como atesta a existência de programas de iniciação científica (PIBIC), que já conta com uma larga história.

Dito de outra forma, se durante décadas o escopo de parte das ações governamentais na área de Educação foi o investimento em formação técnico-científica, já que a preocupação era a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, bem como o estímulo ao desenvolvimento do pensar e do fazer científico e da criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa; com o PIBID, o foco tem sido a formação de professores e a melhoria na qualidade de ensino ofertada na educação básica pelas escolas públicas.

Essa mudança é extremamente importante porque garante que a escola pública poderá, de fato, receber um profissional bem qualificado já desde a formação inicial, ainda que isso, por si só, não garanta, de início, as grandes mudanças de que o ensino brasileiro necessita para promover transformações sociais em um país profundamente desigual como o nosso, visto que sabemos como se deu nosso processo de democratização do ensino e quais as ações que direcionaram a formação de muitos dos docentes que ainda estão a atuar em nossas escolas públicas.

Nesse sentido, acreditamos que alguns aspectos podem acen-  
tuar a relevância do PIBID como política pública voltada para a educação, apesar de todos os percalços e atropelos que perpassam a nossa educação e que afetam diretamente o desenvolvimento das

ações de todos os bolsistas: coordenadores/as de área, supervisores/as e graduandos/as. Dentre os aspectos que podem apontar para a importância do referido programa, podemos elencar os seguintes:

1. Vivência com a realidade escolar concreta;
2. Aproximação e o contato direto com práticas escolares efetivas;
3. Percepção da complexidade do exercício docente;
4. Formulação de ações pedagógicas que levam em conta o contexto escolar e o perfil do alunado;
5. Participação dos professores da rede pública de ensino na elaboração de ações pedagógicas em conjunto com os licenciandos;
6. Ressignificação do planejamento pedagógico por parte dos professores-supervisores;
7. Alteração das metodologias de ensino utilizadas pelos professores-supervisores;
8. Produção de materiais didáticos adequados ao gosto, à idade e às necessidades de aprendizagem dos alunos;
9. Fomento ao protagonismo docente tanto por parte do licenciando quanto por parte do professor-supervisor;
10. Criação de estímulo tanto para os licenciandos como para os supervisores mediante a concessão de bolsa de estudo;
11. Direito a experimentações no processo de ensino-aprendizagem na escola;
12. Auxílio na formação dos graduandos bem como elevação da qualidade e o fortalecimento da formação docente;
13. Valorização da escola como espaço privilegiado da atuação docente;
14. Consolidação de parcerias entre escolas públicas e universidades.

O PIBID tem, portanto, possibilitado aos licenciandos o confronto com as condições de produção da vida material e da organização da escola e, em virtude disso, impele-os a desenvolverem habilidades e competências bem como a demonstrarem capacidade para atenderem às demandas educacionais do contexto escolar em que estavam inseridos e por onde circulam tensões políticas, econômicas, sociais, éticas e morais das quais, como seres que vivemos em sociedade, não podemos escapar, mas para as quais nós professores, muitas vezes, não podemos apresentar soluções, já que estas estão acima das possibilidades docentes de intervenção e mudança.

Configurando-se com espaço marcado pela troca contínua de experiências exitosas em sua maioria, o PIBID faz com que, ao mesmo tempo em que os licenciandos aprendam com a experiência de anos de ensino dos supervisores, estes também aprendam com os graduandos e passem a ver o quão importantes são o planejamento, a seleção e a utilização de metodologias adequadas não só ao conteúdo a ser ministrado, mas, sobretudo, à turma em que tal conteúdo vai ser ministrado. Esse cuidado na seleção, organização, planejamento e transposição didática dos conteúdos acaba repercutindo no fazer pedagógico de outros professores que, não vinculados ao PIBID, sentem-se curiosos diante de algumas práticas exitosas realizadas pelos licenciandos e desejam incorporar ao próprio fazer pedagógico algumas das metodologias criadas e/ou aplicadas pelos bolsistas, o que poderá, a longo curso, trazer mudanças mais visíveis na educação básica, sobretudo, quando os nossos bolsistas estiverem como regentes de ensino.

Enfim, pela experiência que adquiriram ao longo do programa, pelo compromisso demonstrado na preparação das ações, acreditamos que, uma vez em sala de aula, os bolsistas vinculados ao PIBID, em sua maioria, se tornarão docentes que irão fazer a diferença em sala de aula e contribuir para dirimir certos vícios que grassam por

nosso sistema educacional. Por isso, como podem corroborar as falas dos bolsistas ao longo deste trabalho, a mais importante contribuição do programa para eles foi fazê-los descobrirem se a docência era o caminho profissional que queriam, de fato, percorrer. E isso é crucial para todos aqueles que fazem um curso de licenciatura!

## Referências

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

ARAÚJO, Júlio e DIEB, Messias. A web no letramento de crianças em língua materna. In: SHEPHERD, Tania G.; SALIÉS, Tânia G. (orgs.). *Linguística na Internet*. São Paulo: Contexto, 2013.

BRAIT, Beth. Apresentação: como se arranjam língua e literatura nas estantes da vida? In: \_\_\_\_\_ (org.). *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. 3. ed rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GERALDI, João Wanderley. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. In: \_\_\_\_\_. *Portos de Passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 115-217.

KLEIMAN, Angela (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina, SILVA JUNIOR, Celestino Alves da, PAGOTTO, Maria Dalva da Silva e NICOLETTI, Maria da Graça (orgs.). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: UNESP, 2013, p.199-210. p.17-28.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria do Socorro Lucena. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2011.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 2.ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2012.

SILVEIRA, Helder Eterno da. Mas, afinal: o que é iniciação à docência? *Atos de Pesquisa em Educação*. Blumenau, v. 10, n.2, p.354-368, mai./ago. 2015 DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p354-368>

SOUSA, Maria do Socorro de. *Professor: a subjetividade do ser, do ensinar e do aprender*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013. (Coleção contextos da ciência).

TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. A formação docente: as narrativas autobiográficas como recurso para um enfoque clínico. In: REBOLO, Flavinês, TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins e PERRELLI, Maria Aparecida de Souza (orgs.). *Docência em questão: discutindo trabalho e formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 109-134.

# A PESQUISA COM O CORPO INDÍGENA COMO ELEMENTO PEDAGÓGICO DA CULTURA CORPORAL E A EXPERIÊNCIA DOCENTE

André Luis de Freitas Oliveira

João Batista Gonçalves Bueno

## Introdução

O contexto da Educação Brasileira foi marcado por diversos momentos históricos. Seu caminho entrecruza com os pensamentos hegemônicos trazidos pelos colonizadores portugueses.

Durante o processo de evolução a Educação Brasileira foi sendo moldada a partir de concepções extraterritoriais, as quais tinham como pressupostos a homogeneização de ideias sobre a cultura, ordenamento social e valores.

A educação escolar para os índios teve início durante a colonização e tinha como propósito um viés integracionista, fazer com que os índios participassem da sociedade da época. Todavia, com um real propósito de usurpação das riquezas indígenas, ou seja, suas terras e cultura. Neste sentido, Zoia (2010, p. 69) enfatiza que:

A história oficial impôs a estes povos um sistema de homogeneização de suas línguas e culturas, propagando a existência de uma língua e de uma cultura oficial, que é imposta pela classe dominante e que foi imposta pelos colonizadores aos povos indo-americanos.

Diante deste ponto de vista, Neira e Nunes (2009), afirmam que o currículo contribui para moldar as pessoas de forma a construir os cidadãos almejados pelo projeto social. O currículo pode ser entendido como algo sempre em transformação, que absorve as relações sociais e culturais dos seus sujeitos, aproximando-os de suas identidades ou, outrora, de suas diferenças.

O tema central desta pesquisa refere-se ao currículo da Educação Física no âmbito da Educação Indígena no Estado da Paraíba, como forma de (re)significar a cultura corporal indígena como patrimônio histórico do Povo Potiguara.

A Educação Física, como área do conhecimento no âmbito escolar, passou e vem passando por diversas (re)significações no que se refere ao seu *status quo* no processo educacional. Nunes e Rúbio (2008, p. 7) enfatizam que, “a respeito dos currículos da Educação Física Escolar e a constituição das identidades de seus sujeitos devem ser realizadas à luz do momento histórico em que foram construídos”.

Ao olhar para o currículo da Educação Indígena Oliveira *et al* (2014, p.178) referencia que:

Os desafios na contemporaneidade implicam na efetivação das leis que orientam e organizam a educação escolar indígena. Diante desses fatos é imprescindível dialogar com questões de caráter teórico sobre as possibilidades curriculares da organização da escola indígena, assim como a experimentação dessas teorias curriculares no espaço e tempo da escola indígena.

As grandes transformações que ocorreram na Educação Indígena estão relacionadas à organização da legislação, à mudança das políticas públicas e às lutas indígenas e indigenistas.



Dito isso, a problemática que se apresenta neste estudo é referendada no questionamento central: Como a cultural corporal indígena é absorvida pelo currículo da Educação Física na Educação Indígena? Subsequentemente indagações, secundárias tais como: a) Qual seria a prática curricular da Educação Física na escola indígena? b) Quais conteúdos da Educação Física favorecem a cultura corporal indígena?

Como hipótese para a problemática apresentada, entendemos que devido aos pressupostos curriculares e à abrangência dos conteúdos do currículo oficial, os conteúdos da cultural corporal indígena sejam colocados à margem do processo neste componente.

No caminho para se buscar as respostas o objetivo geral que norteia a pesquisa visa oferecer possibilidades metodológicas para a (re)significação da cultura corporal indígena como elemento constitutivo do currículo escolar da Educação Física na Educação Indígena. O que demanda alguns desdobramentos, tais como: a) investigar como é construído o currículo da Educação Física na Educação Indígena da Rede Pública Estadual situada no Território Indígena Potiguara, no Litoral Norte Paraibano; b) apresentar a visão da comunidade escolar sobre os conteúdos da Educação Física e a Cultura Indígena local; c) elaborar uma proposta metodológica para a Educação Física, com ênfase na cultura corporal indígena; d) evidenciar a (re)significação da cultura corporal como elemento patrimonial histórico do Povo Potiguara.

Poder provocar o acesso a um currículo que instigue metodologias que evidenciem a cultura corporal do Povo Potiguara, fazendo com que se obtenha a remissão do patrimônio histórico cultural deste povo, se torna a premissa mais relevante do referido trabalho.

Corroborando com nosso pensamento e evidenciando a relevância científica, Oliveira *et al* (2014, p. 175) estabelece que:

É perceptível a necessidade de reconhecer nas matrizes curriculares os fundamentos da educação escolar indígena como interculturalidade, o bilinguismo, a autonomia na sua organização comunitária e diferenciada. Pelo exposto há muito que caminhar no sentido de que a Educação Física na escola indígena seja realmente protagonizada pelos povos indígenas e que nesse protagonismo seja possível experimentar uma escola com essas características, distanciando-se de projetos etnocêntricos e colonizadores desenvolvidos nas escolas indígenas.

Por tratar de um trabalho no âmbito de um Programa Profissional necessita que busque soluções que respondam efetivamente os problemas levantados. Assim, o produto fruto dos encaminhamentos da pesquisa, trata-se de uma Sequência Didática Interativa (SDI), que contempla o conteúdo histórico patrimonial da cultura corporal indígena, através dos diversos conteúdos vivenciados no cotidiano desse componente curricular.

## **Etnografia: uma metodologia possível para o entendimento da cultura corporal como elemento da Educação Indígena**

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Na referida pesquisa utilizamos como campo metodológico a pesquisa com pressupostos etnográficos.

Flick (2009, p. 7), afirma que, “nos últimos anos, a pesquisa qualitativa tem vivido um período de crescimento e diversificação, ao se tornar uma proposta consolidada e respeitada em diversas disciplinas e contextos”. Neste sentido, a pesquisa etnográfica se destaca como método que proporciona ao pesquisador e a comunidade científica vislumbrar o objeto de pesquisa de forma mais aproximada.

Na ótica do Professor e Antropólogo Michel Angrosino (2009), “etnografia significa literalmente a descrição de um povo” e acrescenta:

É importante entender que a etnografia lida com gente no sentido coletivo da palavra e não com indivíduos. Assim sendo, é uma maneira de estudar pessoas em grupo organizado, duradouro, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades. O modo de vida peculiar que caracteriza em grupo é entendido como cultura. Estudar a cultura envolve um exame dos comportamentos, costumes e crenças apreendidos e compartilhados do grupo. (ANGROSINO, 2009, p. 16)

Sendo o objeto de pesquisa deste estudo situado no envolvimento da cultura indígena, mais precisamente, do Povo Potiguara e o currículo escolar de Educação Física, a etnografia se torna primordial para o alcance das respostas para os questionamentos propostos anteriormente.

Por conseguinte, Castro (2015, p.73) ressaltar que:

As pesquisas tipo etnográfico permitem que o sujeito e o pesquisador possam compartilhar experiências que partem das explicações que os sujeitos constroem sobre si que delineiam os processos vivenciados por eles. Desse modo, o relato do estudo apresenta uma leitura vívida das narrativas dos sujeitos e não apenas resultados de pesquisa.

A abordagem etnográfica aproxima o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, tal metodologia traduz com essência as questões pertinentes ao objeto de estudo deste trabalho. Ainda utilizando o pensamento de Castro (2015, p. 76), “a etnografia da escola permite ao pesquisador desenvolver um olhar mais sensível para as questões que constituem o chão da escola”. Portanto, “a partir da abordagem

etnográfica, entende-se que o próprio aluno é sujeito dessa construção”. (Ibid, p. 79).

A abordagem etnográfica tem por definição aproximar o pesquisador e seu objeto de pesquisa, isto acontece pela a interação múltipla e complexa que discorre durante o processo.

Para tanto, Erickson (1992, p. 204 apud Castro, 2015, p. 111), lembra que existe quatro propósito que objetivam a realização de uma investigação envolvendo a atmosfera educacional. Para o autor, faz-se necessário:

- a) descrever processos locais que influenciam o ambiente escolar de um modo geral;
- b) documentar fatos e eventos interativos com uma precisão ainda maior do que é possível com a observação participante e com a entrevista;
- c) observar de perto as ações locais e avaliar cuidadosamente as características da interação e o significado das ações locais tendo em vista que o participante colabora para o entendimento da questão pesquisada;
- d) identificar as formas como interações rotineiras são organizadas.

Sendo assim, justificando a utilização da observação participante, o questionário, a entrevista semiestruturada e os registros de áudio, vídeos e fotografia.

A observação segundo Sampieri et al (2013, p. 419), “implica entrarmos profundamente em situações sociais e mantermos um papel ativo, assim como uma reflexão permanente, estarmos atentos aos detalhes, acontecimentos, eventos e interações”. A observação facilitará entender e vivenciar a cultura do Povo Originário Potiguara, seus costumes e sua educação escolar.

A observação participante na visão de Castro (2015, p. 111):

Possibilita que o pesquisador se integre ao ambiente investigado mesmo por um curto período de tempo e que desenvolva em sentimento de pertença e de identificação com o grupo de participantes e o contexto da pesquisa.

Neste contexto a observação constitui um procedimento indispensável para o entendimento do ambiente pesquisado e uma ferramenta ímpar para coleta de dados, “a observação é sem dúvida a técnica privilegiada para investigar os saberes e as práticas na vida social e reconhecer as ações e as representações coletivas na vida humana”. (ECKERT & ROCHA, 2008, p.15).

Todos os passos metodológicos buscam como resposta o entendimento sobre a construção do currículo da Educação Física na Educação Indígena, objetivando o fortalecimento da cultura do Povo Potiguara através de práticas da cultura corporal no cotidiano da Educação Física escolar.

### **O conceito de experiência histórica e o currículo: pressupostos etnográficos para a pesquisa com a cultura corporal indígena**

Com intenção de colocar luz sobre o conceito de experiência histórica, apresentado por Thompson, lançaremos mão de conhecê-lo um pouco. Edward Palmer Thompson é um historiador inglês, nascido em 1924. Filho de um pastor e uma missionária. Thompson sempre atuou no movimento de esquerda, definindo-se politicamente como um marxista humanista.

Segundo Melo Junior (2011, p. 2), “é dentro desse perfil, que Thompson procura resgatar a formação de ações coletivas originárias de movimentos sociais na Inglaterra do século XVIII”. Ele busca em suas produções dar voz aos menos favorecidos da sociedade daquela época.

Crítico incansável Althusser, por este conceber as relações de forma estruturalista, Thompson procura entender “através da luta de classes a formação de experiências históricas, como modelo unificador das ações dos trabalhadores”. (MELO JUNIOR, 2011, p. 2).

Thompson ao retratar o conceito de experiência em seu livro “a Miséria da Teoria”, enfatiza que:

A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles a ao seu mundo. [...] Pois não podemos conceber nenhuma forma de ser social independente de seus conceitos e expectativas organizadoras, nem poderia ser social reproduzir-se um único dia sem pensamento. O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem à experiência modificada: essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte material sobre o qual se desenvolve os exercícios intelectuais mais elaborados. A experiência, ao que se supõe, constitui uma parte da matéria prima oferecida aos processos do discurso científico da demonstração. (THOMPSON, 1981, p. 16).

Neste sentido, Melo Júnior (2011, p. 3) aponta que o conceito de experiência histórica tem por objetivo demonstrar que é indissolúvel pensar determinada classe separa de outra, este processo ocorre a partir das experiências históricas de conquistas e apreendidas por homens e mulheres concretos.

Pensar o conceito de experiência histórica é imergir num campo onde as interpretações sejam individualizadas, porém tal individualidade parte de forma coletiva, sendo assimilada por um conjunto de fatores. A experiência ocorre em um determinado lugar, tempo e espaço, sendo impossível revisitá-lo.

Aproximando o entendimento de Thompson ao campo educacional Carmo (2007, p.20) aponta que:

A ideia de experiência que corresponde a um processo realmente vivido pelos seres sociais e que modifica efetivamente a consciência social e o processo educacional. Pela experiência e pela educação, há uma relação profunda e dinâmica entre os seres sociais e a consciência social que altera a todo o momento o que é pensado e sentido na vida social.

Quando se trata de educação institucional o pensamento se estende a abrangência social. Não há como buscar tal diálogo sem discutirmos os conceitos de currículo.

O campo das teorias do currículo é sem dúvida um complexo cenário de desdobramentos conceituais, onde os teóricos inserem seus achados e conseqüentemente suas teorias. Imergir neste universo produz ao mesmo tempo sensações diferentes, como abrir a possibilidade de interação com diversas teorias e ao mesmo tempo a angústia de não se sentir confortável com inúmeras informações.

Tomaz Tadeu Silva apresenta uma sucinta reflexão sobre as teorias de currículo na visão de suas correntes teóricas, com efeito:

Temos de forma breve e simplificada, as seguintes visões de currículo e de teoria curricular: 1) a tradicional, humanista, baseada numa concepção conservadora da cultura e do conhecimento, que se baseia numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação; 2) a tecnicista, em muitos aspectos similares à tradicional, mas enfatizando dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação; 3) a crítica, de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da

sociedade capitalista; 4) a pós-estruturalista, que retoma e reformula algumas análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação. (SILVA, 2006, p. 12-13).

O currículo situa toda a discussão emergente no contexto escolar e educacional. Ele é que norteia o caminho a ser percorrido pelas estruturas educacionais de uma Nação. “O currículo é também um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais que em nome da eficiência econômica estão sendo propostas em diversos países”. (SILVA, 2006, p. 10).

Na visão de Moreira e Silva (2011, p. 7), as teorias de currículo estão engajadas em buscar respostas concernentes ao conhecimento a ser oferecido aos estudantes e a que tipo de ser humano será oferecido para um dado tipo de sociedade. Contudo, o currículo é um elemento de modelagem o qual está engajado a manutenção de uma ideologia articulada por um ou mais grupos teóricos.

O currículo é resultado de uma seleção, de um amplo universo de conhecimento e saberes, os quais são selecionados para a construção, do que se conhece materialmente por currículo. (SILVA, 2015, p. 15). As etnias indígenas em sua história tiveram como bandeira de luta a educação escolar. Neste sentido, o currículo voltado para a educação indígena deve acomodar os conhecimentos destes povos, suas tradições e cultura.

Para o Professor Ivor Goodson, pensar numa história de currículo e sua organização de conhecimento é entendê-la como artefato social, sendo modificada sob a visão do poder historicamente construído.

É natural que uma história do currículo nos ajude a ver o conhecimento corporificado no currículo não como algo fixo, mas como um artefato social



e histórico, sujeito a mudanças e flutuações. [...] O currículo tal como o conhecemos atualmente não foi estabelecido, de uma vez em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo de transformação. (GOODSON, 2013, p. 7).

Ainda segundo o mesmo autor, “uma análise histórica do currículo deveria, tentar captar as rupturas e disjunturas, e não apenas olhar os pontos de continuidade”, neste sentido o historiador inglês Edward Palmer Thompson lança o conceito de experiência histórica e faz a seguinte reflexão:

A experiência modifica às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional, influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e os currículos, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas. (THOMPSON, 2002, p.13).

Não existe nada mais inacabado e descontínuo do que a experiência, assim o currículo deve encontra-se no campo do “imperfeito”, mas do que no campo das certezas. Os saberes que abrangem os Povos Originários fazem parte desta experiência histórica e devem compor o currículo da escola formal indígena.

O currículo deve ser pensado historicamente e socialmente, sendo uma ferramenta importante na construção de identidade de um povo. A relação com a identidade está muito relacionada como homens e mulheres se identificam como classe. Com efeito, Thompson (2001, p.227), apresenta:

A classe se delinea o modo como homens e mulheres vivem suas relações de produção e segundo a experiência de suas situações determinadas, no interior do “conjunto de suas relações sociais” (destaque do autor), com a cultura e as

expectativas a eles transmitidas e como base no modo pelo qual se valeram dessas experiências em nível cultural.

Para tanto, a história do currículo tem que ser uma história social do currículo, que segundo Goodson (2013, p.10) “está centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacional organizado”.

O currículo e a educação estão interlaçados e imergidos em uma política cultural, sendo um campo ativo de produção de cultura em um terreno contestado. (MOREIRA & SILVA, 2011, p. 34). Em suma, o currículo deve aproximar as experiências vividas pelos alunos, sendo estas uma construção histórica e dialética, socialmente modificadas e enraizadas na cultura de seus povos.

## **A Cultura Corporal como ferramenta pedagógica de fortalecimento da cultura indígena**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), em seu sétimo volume, oferece propostas para o Ensino de Educação Física no Ensino Fundamental. Em seu preâmbulo faz um percurso histórico da Educação Física no contexto da educação formal. Observamos neste documento que este componente sempre esteve presente no currículo escolar, muito embora disfarçado com outros nomes, por exemplo, ginástica.

No ano de 1851 foi feita a reforma Couto Ferraz, a qual tornou obrigatória a Educação Física nas escolas do município da Corte. [...] E, 1882, Rui Barbosa deu seu parecer sobre o projeto 224, Reforma Leôncio de Carvalho, no qual tornou defendeu a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação dos professores de ginástica aos das outras disciplinas. (BRASIL, 1997, p. 20).

Durante todo este período a Educação passou por diversas influências, seja nas suas vertentes pedagógicas, seja na sua visão de currículo e com a Educação Física não foi diferente.

Darido (2003, p. 2-4), enfatiza que, a Educação Física em seu contexto histórico se travestiu de diversos corpos pedagógicos, a exemplo, a função higienista-eugênica, que visava à manutenção da raça humana através de exercícios físicos. Como também, cita a função esportivista, que girava em torno do slogan Brasil-Potência, ou seja, à medida que o País obtinha êxito nas competições de alto nível, gerava uma falsa impressão que o Brasil estava se tornando uma grande potência, com isso amenizava as críticas internas e estabelecia-se um clima de prosperidade.

Contrapondo a todo este cenário, imerge na comunidade acadêmica a necessidade de ruptura com os laços mais mecanicista que envolve a Educação Física. A partir, da década de 80 surgem diversas abordagens pedagógicas pra romper com essas amarras.

Atualmente existe na área da Educação Física várias concepções, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista, fruto da etapa recente da Educação Física, em um primeiro momento: Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Crítico Superadora e a Sistêmica. Em um segundo momento apresentam as concepções Psicomotricista, Crítico-Emancipatória, Cultural, Saúde Renovada, Jogos Cooperativos. (Ibid., p. 4).

As abordagens pedagógicas buscam até hoje empreender qual o caminho da Educação Física na escola ou na Educação escolar. Muito embora, elas digladiem entre si, para se situarem como a qual mais responde as lacunas pedagógicas da Educação Física e muitas vezes se anulando em polos antitéticos.

Sairemos do campo das abordagens pedagógicas para imergirmos em uma discussão mais ampla que gira em torno do currículo. Então, cabem os seguintes questionamentos: Qual o objeto de estudo da Educação Física na escola? O que seria ensinar e a aprender para a Educação Física escolar? Como o currículo da Educação Física absolve os elementos da cultura trazidos pelos alunos? São perguntas que levam a reflexão sobre os caminhos pedagógicos desde componente curricular na escola.

No contexto das transformações socioeducacionais, vislumbra-se a necessidade de alguns apontamentos sobre o currículo, entre eles o entendimento de Silva (2015), que observa que este tem como características entrecruzar práticas de significação, identidade social e de poder, sendo considerado um espaço onde se travam lutas decisivas pela hegemonia, definição e domínio do processo de significação, como também Goodson (2013, p. 8), de que o currículo passa a ser entendido como um artefato social e cultural constituído por determinações históricas e pressões sociais.

Neste sentido, Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes ressaltam que surge o momento de uma democratização curricular da Educação Física, como área que tem como objeto de estudo escolar o patrimônio da cultura corporal da humanidade tratado pedagogicamente.

Portanto, o que se propõe é uma concepção de Educação Física que ofereça a oportunidade do diálogo por meio do encontro das diversas culturas, proporcionando aproximação, intenção, experimentação, análise crítica e valorização das diversas formas de produção e expressão corporal presentes na sociedade, para que os educandos possam reafirmar sua identidade e reconhecer a legitimidade de outras. (NEIRA; NUNES, 2009, p 19)

Temos assim, a cultura corporal como principal norte para as relações pedagógicas existentes na Educação Física. Sendo, a cultura como o elo entre o conhecimento científico oferecido pela escola e os trazidos pelos alunos. Para Moreira e Candau (2007), cultura refere-se à dimensão simbólica presente nos significados compartilhados por um determinado grupo.

Apple (1999), Goodson (2013), Silva (2006, 2015), rejeitam qualquer modelo de educação que não se fundamente nas vidas e histórias pessoais daqueles que compõem a comunidade escolar, a saber, alunos, professores, familiares, funcionários, gestores. Sendo assim, Moreira e Candau (2007, p. 27), esboçam que, “quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem”.

Neste contexto, a Educação Física cumpre seu papel de reverenciar a cultura corporal, trazendo como linguagem os significados das tradições do corpo indígena, fortalecendo da cultura corporal Potiguara, ao mesmo tempo em que promove o resgate de histórias vividas pelo corpo indígena, que seja nas suas danças, seus jogos ou suas brincadeiras.

## **O trabalho docente e o conceito de experiência**

Neste ponto do texto tentaremos refletir como a pesquisa com o corpo indígena se insere no contexto do trabalho docente, sobretudo, de maneira a entender o sentido da formação continuada para a ampliação das experiências de forma a modificar a prática pedagógica.

Para Tardif e Lessard (2014) o trabalho docente é marcado pela interatividade, onde a matéria-prima de trabalho do professor, é o

humano, sobre o humano, para o humano, o que significa que tal relação é marcada pela interatividade.

O corpo é o elo entre humano e o conhecimento, nas palavras de Fernandez(2001), “não existe aprendizagem que não passe pelo corpo”, por isso, o trabalho docente exige complexidade, que não pode ser mensurada. Tardif e Lessard (2014, p. 35) explicam que “a docência é um trabalho cujo o objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações a com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar a ação dos professores”.

Quando pensamos o trabalho docente de forma interativa entendemos que não se pode mensurar a ação do professor em seu objeto de trabalho, visto que, como ser inacabado e constante modificação o homem apresenta diversas possibilidades em uma perspectiva a longo prazo.

Ao pesquisar a cultura corporal indígena e perceber as relações existentes entre um currículo formal e prática pedagógica, mais intimamente as relações culturais indígenas como forma de afirmação de um povo e a imposição eurocêntrica apresenta na formalidade dos conteúdos, percebemos o quanto complexo é o trabalho do professor no cotidiano escolar.

Com efeito, o professor não age em função de situações cujos objetivos são imediatos e precisos, mas, sim ele se baseia em antecipações, horizontes de ação que dependem de sua própria iniciativa e de suas decisões atuais. Desse ponto de vista, a tarefa docente comporta, quanto aos objetivos gerais, um comportamento fortemente dinâmico e histórico, pois segue menos um programa de ações já anteriormente definido que torna o futuro de algum modo possível realizando-o. (TARDIF E LESSARD, 2014, p. 203).

Nestas linhas nota-se que embora a educação seja percebida em um emaranhado de técnicas, conceito, burocracias, o que realmente importa são as relações existentes entre o humano. De tal maneira, que são nestas relações que se encontra o sentido de experiência. Porém, antes de trazer o conceito de experiência na visão de Larrosa (2017) apresentamos o pensamento do referido autor sobre os pares existentes na educação.

Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positivista e retificadora, o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica. De fato, somente nesta última perspectiva tem sentido a palavra “reflexão” e expressões como “reflexão crítica”. [...] o que vou propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber pensar a educação a partir do par experiência/sentido. (LARROSA, 2017, p. 15-16).

Pensar o trabalho docente, as relações que nele existe, bem como a interatividade como aporte principal de tal relação existe entender que a mera reprodução de conteúdo não permite que se supere a dimensão reprodutivista da escola.

Buscar um significado com aquilo que é feito como trabalho docente é oferecer sentido para as práticas pedagógicas vivenciadas na escola pelos alunos. Com efeito, a pesquisa com o corpo indígena pressupõe uma mudança de paradigma na relação entre os conteúdos e a cultura corporal apresentada no currículo escolar.

Sendo assim, o conceito de experiência apresentado por Larrosa (2017, p. 18) refere-se entender que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Ao incorporar o pronome “nos”, o autor deseja enfatizar o sentido singular daquilo que nos circunscreve.

Desde modo, a busca pela nossa evolução enquanto professor ocasiona uma mudança de perspectiva de envolvimento com a temática da pesquisa, uma vez que deixa apenas de ser um objeto, e passa a se tornar uma experiência singular.

Entender como pensa o Povo Originário, intimamente os Potiguara-PB, como suas relações são singulares e principalmente como o coletivo é mais importante que o individual, modifica nossa condição de professor/educador, e principalmente a perspectiva do trabalho docente.

Para concluirmos, o trabalho do professor como também o de pesquisador que exige o contato com pessoas, requer uma abertura para as possibilidades que surgirão de tal maneira que ao falar da experiência Jorge Larrosa enfatiza:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar; para parar sentir, sentir mais devagar, demora-se nos detalhes, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2017, p. 25).

Nesta condição a passividade é uma ferramenta importante para a experimentação do novo. Neste sentido, pesquisar sobre o Povo Indígena Potiguara-PB, nos remete a mais singela forma de experiência e transformação do nosso entendimento do que seja o trabalho docente. É perceber que as pequenas manifestações são marcas que serão deixadas e lembradas.



## Considerações

O processo de colonização provocou a usurpação das culturas indígenas. Desde então, as etnias indígenas buscam o resgate e o fortalecimento de suas culturas e tradições, eles encontram no espaço escolar um meio para estas conquistas.

Para tanto, busca nos pressupostos teóricos respostas para os seguintes questionamentos: a) Como são construídos os currículos da Educação Física na Educação Indígena? b) Quais elementos da cultura corporal indígena são absorvidos por tais currículos? c) Como os índios podem perceber sua cultura no cotidiano das aulas de Educação Física?

Neste contexto, usufrui da pesquisa etnográfica que possibilita olhar para estas questões, ao mesmo tempo em que concebe o currículo de Educação Física como possibilidade para a imersão da cultura corporal indígena, usufruindo de suas danças, jogos e brincadeiras.

Com ênfase, o conceito de experiência histórica e o currículo sendo entendido como artefato social, permite que a cultura dialogue com suas características para responder como são construídos tais currículos e como estes elementos fazem parte do cotidiano das aulas de Educação Física.

Por fim, este artigo cumpre seu objetivo em oferecer uma reflexão que sirva como parâmetro para a pesquisa qualitativa envolvendo os Povos Originários e sua cultura, sobretudo, quando oferece a oportunidade do experimentar.

## Referências

ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Td. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

APPLE, M. W. **Poder, significados e identidades: ensaios de estudos educacionais críticos**. Porto: Porto, 1999.

CARMO, J. C. do. **Possíveis contribuições de Edward Palmer Thompson para a História da Educação**. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. 29, Setembro, 2007. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/27/art02\\_27.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/27/art02_27.pdf) Acessado em: 02/02/2017

CASTRO, P. A. de. **Torna-se aluno – identidade e pertencimento: perspectivas etnográficas**. Campina Grande-PB: Eduepb, 2015.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais Curriculares: Educação Física**. v.7. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEC, 1997.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: Questões e Reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

ECKERT, C; ROCHA, A. L. C. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, C. R. J. & GUAZZELLI, C. A. B. (Org.). **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

ERICSON, F. Ethnographic microanalysis of intetaction. LECOMPTE, M. D., MILLROY, W. L.; PREISSLE, J. The Handbook of Qualitative in Reasearch in Education. New York: Academic Press, 1992. P. 201-226.

FLICK, U. Sobre este Livro. In: ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Td. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Td. Atílio Brunetta. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 14ª Ed, 2013.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MELO JUNIOR, J. A. C. C. **O conceito de experiência histórica em E. P. Thompson**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História. São Paulo: julho, 2011. Disponível em: [www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300653140.011.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300653140.011.pdf) Acessado em: 19/08/2016

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. **Currículo, sociedade e cultura**. São Paulo-SP: Ed. Cortez, 12ª ed, 2011.

NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Ed. Phorte, 2009.

NUNES, M. L. F; RÚBIO, K. **O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos**. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp. 55-77, Jul/Dez, 2008. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acessado em: 22/03/2015

OLIVEIRA, M. R. R; RODRIGUES, N. R. D. CHAGAS; A. S. L. BRITO, J. S. S. **Questões iniciais sobre o currículo nas escolas indígenas: a Educação Física nas escolas indígenas no Amapá**. GEPIADDE, ano 8, volume 16, Jul/Dez, 2014. Disponível em: [seer.ufs.br/index.php/forum-identidades/article/viewFile/4266/3543](http://seer.ufs.br/index.php/forum-identidades/article/viewFile/4266/3543). Acessado em: 14/07/2016

SAMPIERI, R. H; COLLADO, C. F; LUCIO, M. P.B. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução de: Daisy Vaz de Moraes. 5ª ed., Porto Alegre: Ed. Penso, 2013.

SILVA, S. A. P. S.(org.). **Portas abertas para a Educação Física:** falando sobre abordagens pedagógicas. São Paulo: Ed. Phorte, 2013.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade:** uma introdução às Teorias de currículo. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 3ª Ed, 2015.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

THOMPSON, E.P. **A Miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. Folclore, antropologia e história social. In: NEGRO. L. A; SILVA, S. (Orgs). **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos.** Campinas: E. Unicamp, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os Românticos.** A Inglaterra revolucionária. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2002.

ZOIA, A. A. A questão da Educação Indígena na legislação brasileira e a escola indígena. In. Grandó, S. B. PASSOS, A. L. (Orgs). **O eu e outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola.** Cuiabá: Ed. EdUFMT, 2010. Disponível em: <http://www2.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/cedes/euOutro.pdf> Acessado em: 16/07/2016

# TREINANDO MENINAS: CORPO FEMININO E DISCIPLINA NO MOVIMENTO ESCOTEIRISTA

Andressa Barbosa de Farias Leandro<sup>1</sup>

Iranilson Buriti<sup>2</sup>

## Introdução

O escotismo, movimento educativo para os meninos, idealizado por Baden-Powell no início do século XX, também atraiu a atenção das meninas. Elas queriam seguir os passos dos garotos e treinarem o corpo para a disciplina e a obediência aos códigos escoteiristas. Reivindicaram um lugar para si no Movimento. Atendendo aos pedidos das meninas, Baden-Powell criou o *Girl Guides* (conhecido no Brasil como Movimento Bandeirante), uma versão feminina do escotismo. É sobre essa tema que este capítulo lança um olhar, cujo objetivo é problematizar as representações e divisões de gênero no escotismo, analisando como ocorreu o processo de coeducação no Movimento Escoteiro. Essa pesquisa se constrói a partir da análise da bibliografia que versa sobre o Escotismo, o Movimento Bandeirante e de documentos que tratam da coeducação no Escotismo. Sendo notadamente um espaço educativo, o

---

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. andressa-leandro@hotmail.com

2 Professor Titular da UFCG e coordenador do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Campina Grande. iburiti@yahoo.com.br

Movimento Escoteiro apresenta-se como um campo profícuo para o debate sobre as relações de gênero.

A expansão imperialista do século XIX não foi suficiente para evitar a recessão que afetava toda a Europa, marcada naquele momento pelo discurso nacionalista da direita política, que vislumbrava, no fortalecimento da nação, uma solução para os males nacionais. Todos os recentes Estados nacionais passaram a se preocupar com a infância e a juventude, pois acreditavam que as crianças e jovens seriam fundamentais para a “regeneração da sociedade”. Isso resultou na popularização de várias organizações educacionais na Europa, que procuravam difundir valores nacionais, caros à sociedade, naquele momento (NASCIMENTO, 2004). É nesse contexto que o escotismo é idealizado pelo general inglês Robert S. Smithy Baden-Powell, como uma alternativa para educar a infância e a juventude.

Tomando como referência o Movimento infanto-juvenil *Woodcraft Indians*<sup>3</sup>, o general inglês publica um folheto, no qual propunha, para jovens, “um programa de disciplina, observação, saúde, patriotismo, cavalheirismo e salvamento”, que tinha como alvo os jovens que já haviam participado de outro movimento infanto-juvenil. De acordo com Nagy (1987), o objetivo de Baden-Powell não era formar um novo Movimento, mas sim, tornar as organizações já existentes mais atrativas, seu intuito era:

Procurar melhorar o padrão dos futuros cidadãos, especialmente seu caráter e a sua saúde. Era preciso descobrir os pontos fracos do caráter nacional

---

3 Criada nos Estados Unidos em 1902, por Ernest Thompson Seton, cidadão inglês, que residia nos Estados Unidos. Escritor sobre assuntos ligado a natureza, Seton escreveu vários artigos para os jovens, que versavam sobre habilidades e destreza na natureza. Posteriormente, esses artigos foram reunidos no livro *The birch-bark roll of the woodcraft indians*. Em um encontro com Baden-Powell, Seton sugeriu que ele incluísse em seu programa atividades mais dinâmicas.

e esforçar-se por erradicá-los, substituindo-os por virtudes equivalentes que os programas escolares não mencionavam. As habilidades manuais, as atividades ao ar livre e o serviço ao próximo estavam na vanguarda desse programa (...) o plano estava baseado no princípio do jogo educativo, numa recreação que levava o rapaz a autoeducação (BADEN-POWELL, 1986, p. 53).

A fim de testar as suas ideias, Baden-Powell organizou no dia 9 de agosto de 1907, um acampamento experimental de oito dias na Ilha de Browsea<sup>4</sup>, com cerca de 20 garotos de vários segmentos sociais e credos religiosos diferentes. Esse acampamento é tido como o marco inicial do Movimento Escoteiro. Motivado com o sucesso do acampamento e financiado por Arthur Pearson, Baden-Powell lançou o “esquema escoteiro” em seis fascículos semanais, que, posteriormente, foram compilados no livro *Scouting For Boys* (Escotismo para Rapazes). Além disso, Baden-Powell realizou também várias conferências para divulgar o seu Movimento para jovens. Em pouco tempo, o livro tornou-se um *best-seller*, sendo traduzido em vários idiomas, tornando-se “um manual singular, sobre como sobreviver em um ambiente natural e hostil” (NAGY, 1987, p. 66).

Baden-Powell defendia que a educação é um processo contínuo que acontece de dentro para fora. Argumentava, ainda, que se o jovem fosse estimulado de forma correta poderia desenvolver suas habilidades tanto físicas quanto intelectuais, e o escotismo poderia contribuir para a formação desses jovens, através de valores que os acompanhariam ao longo da vida. Para isso, ele propôs um processo educativo que estimulasse o jovem a buscar o seu próprio desenvolvimento, através de atividades práticas realizadas ao ar livre, pois acreditava que os jovens, como pessoas ativas, poderiam desenvolver as suas capacidades através das experiências vividas,

---

4 A ilha de Browsea se localiza na Baía de Poole, na Costa Sul da Inglaterra.

do aprender fazendo. Dito de outro modo, Baden-Powell propunha um método educativo que disciplinasse o corpo, a mente e as emoções das crianças e jovens, para que os mesmos fossem condicionados a buscarem o autodisciplinamento, entendido por Louro (1999), como um investimento contínuo e autônomo do sujeito sobre si mesmo.

De acordo com Nagy (1987), o Escotismo, rapidamente, chegou a outros países. No ano de 1908, são organizados grupos de escoteiros no Canadá, Austrália, Noruega e Nova Zelândia. Em 1910, o escotismo tinha sido implantado em diversos países como Índia, Argentina, Chile, Brasil, Estados Unidos, Bélgica, Noruega, Suécia, Dinamarca dentre outros. Para Nascimento (2004), o grande sucesso e a rápida difusão alcançada pelo escotismo, no início do século XX, justifica-se pelo fato do Movimento contribuir com um tipo de educação que produzia sujeitos integrados aos ideais nacionais, servindo de vetor de nacionalismo político para essas nações, no período entre guerras, inclusive para o Brasil. O escotismo chega ao Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, em 1910, impulsionado por Olavo Bilac e Mário Cardin e organizado por suboficiais dos encouaçados em Minas Gerais, São Paulo e Bahia, que haviam convivido com o movimento escoteiro na Inglaterra (O problema da criança. *Diário de Pernambuco*, Recife, 26 set. 1924, p. 02).

Com o lema “CRIAR MOCIDADE FORTE E VALENTE PARA SER MAIS TARDE DIGNA DA PÁTRIA EM QUE NASCEU”, o escoteirismo “invade” a região Nordeste num momento em que esta necessitava de referenciais de masculinidade para a sua sociedade. Instalando-se na área urbana e concentrando-se, inicialmente, apenas nas capitais dos Estados, o escoteirismo ganhava nome, fama e honra, atingindo também outras cidades do interior, como Jaboatão dos Guararapes-PE, em 1936 (O escotismo. *Diário de Pernambuco*. 01 abr. 1936, p. 03 (secção Gury)). Uma



das características do escotismo é a supervalorização do cenário campestre para acampamentos e retiros. Desde o início de sua fundação, o escoteirismo catequiza o seu integrante a dar sua vida pela pátria, a grande família, derramando seu sangue, se preciso, para a salvação do corpo nacional. O escoteirismo centrava-se em slogans, como o acima mostrado, que visavam no integrante uma passividade quanto a partidos políticos que fossem contrários ao líder da Nação.

Os princípios e normas de eugenia, civismo, inteligência e caráter estavam balizados na Liga de Defesa Nacional, fundada em 1916, para manter a coesão e o trabalho nacionais, difundir a instrução militar nas diversas instituições, desenvolver o culto ao heroísmo, fundar batalhões patrióticos, acentuar o estudo da História do Brasil e das tradições brasileiras, difundir, nas escolas, o amor à justiça e apoiar as associações de escoteiros. Era uma escola com uma função pedagógico-disciplinar, convicta na regeneração dos participantes pela atividade física, pela obediência aos códigos prescritos e pela contribuição para o louvor nacional. São bem claros, portanto, os delineamentos políticos da transformação do escotismo numa “sala de aula” munida por estratégias institucionalizadas que monitorassem (e impedissem) as oposições entre os seus membros e os transformasse em instrumentos destros para o combate (OLIVEIRA, 2002).

## **Um lugar para chamar de “meu”: A reivindicação das meninas e suas inserções no Escotismo**

É válido ressaltar que o Escotismo foi idealizado apenas para os garotos, entretanto, Baden-Powell, no livro Escotismo para Rapazes, ressaltava que o método poderia ser estendido também para as garotas, conforme atesta Nascimento (2008, p. 71):

Nas suas notas de organização do livro *Escotismo para rapazes*, Baden-Powell afirmou que o método poderia ser estendido para treinamento de meninas. O sucesso que o modelo do pedagogo inglês encontrou junto aos rapazes também contaminou as meninas das ilhas britânicas, que leram os mesmos textos e começaram a praticar as atividades descritas, normalmente organizadas sob a forma de patrulhas e fazendo as devidas adaptações no processo de adestramento, mesmo sem colaboração dos adultos.

Segundo Boulanger (2011, p. 219), as garotas foram tão atraídas pela ideia do escotismo quanto os garotos, “elas não queriam ficar de fora do grande jogo e das diversões experimentadas pelos seus irmãos”. Para o autor, a aparição de garotas vestidas de “escoteiras”, manifestando a vontade de participarem do Movimento, no grande encontro de escoteiros, realizado em 4 de setembro de 1909, no Crystal Palace, em Londres, acelerou a criação do *Girl Guides*<sup>5</sup> (também conhecido como guidismo), uma versão do escotismo exclusivo para meninas, configurando-se assim, em uma divisão de gênero no Movimento Escoteiro. Para Scott (1990), o conceito de gênero foi criado para fazer oposição a um determinismo biológico existente nas relações entre os sexos, atribuindo-lhes um caráter fundamentalmente social. Nesse sentido, Goellner (2010) argumenta que, por ser uma condição social, o gênero nos dar a possibilidade de nos identificarmos como masculino e/ou feminino:

---

5 Baden-Powell escolheu o nome *Girl Guides*, inspirado em um corpo de guias indianos que se distinguiram devido a sua habilidade e criatividade diante das dificuldades. Famosos pela sagacidade e coragem, eles eram treinados para aceitar qualquer missão que lhes eram confiada e sempre estavam dispostos a assumir qualquer desafio. Não obstante, simbolicamente, guias são aqueles que conhecem o caminho e lideram outras pessoas (BOULANGER, 2011)

O gênero, portanto, não é algo que está dado, mas é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino. Em outras palavras, o corpo é genericificado, o que implica dizer que as marcas de gênero se inscrevem nele (GOELLNER, 2010, p. 75).

Segundo Scott (1990), é necessário que haja uma desconstrução “do caráter permanente da oposição binária” masculino-feminino, visto que, o pensamento dicotômico e polarizado usados para entender os gêneros leva, à lógica de dominação-submissão.

Ao idealizar o Escotismo, Baden-Powell, estava preocupado com o declínio dos padrões morais, que acometia a sociedade inglesa nesse período, e que afetava principalmente os jovens que se entregavam ao vício do cigarro e da bebida, o que os tornavam fracos. Nesse contexto, de um ideal social, onde prevalecia os ideais masculinos, “Baden-Powell baseado em sua experiência militar, criou o escotismo como veículo e culto à masculinidade e aos princípios que, na época, ele julgava serem ideais para uma sociedade” (SOUZA, 2014, p. 28).

Baden-Powell (1993) também defendia a educação da mulher, pois considerava que ela era mais responsável que o homem pela saúde, tanto do corpo quanto da alma das futuras gerações. Entretanto, sabia que a sociedade inglesa do início do século XX esperava que as meninas se dedicassem às atividades domésticas e não veria com bons olhos uma garota praticando atividades típicas de garotos. Por isso, Baden-Powell decidiu que as meninas deveriam ter um programa que desenvolvesse o caráter e a cidadania como os escoteiros, contudo as atividades deveriam estar centradas “mais em práticas femininas do que em ar livre. Além disso, a cultura vigente faria com que os rapazes passassem a achar o escotismo uma atividade ‘leve’ e ‘fraca” (BOULANGER, 2011, p. 193).

Assim, o *Girl Guides* surge associado à representação de feminilidade, centrado em atividades restritas ao universo feminino, ao privado. Em contrapartida o escotismo enfatizava as atividades físicas realizadas ao ar livre. Os discursos sobre masculino e o feminino são, de fato, efeito e instrumento do poder institucionalizado. São esses discursos que justificam a necessidade de separação de meninos e meninas dentro do escotismo. Louro (1997, p.28) argumenta que a noção de gênero é construída a partir da identidade do sujeito, que por sua vez, se constrói de forma multifacetada e plural:

As identidades [...] estão continuamente se construindo e se transformando. Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser ou estar no mundo.

Essas discussões sobre gênero resulta de práticas discursivas que constroem os sujeitos. De acordo com Foucault (1997, p. 11-12), essas práticas discursivas [...] ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõe e as mantém.”

Como o Escotismo estava em ampla expansão, Baden-Powell pediu a ajuda de sua irmã Agnes Baden-Powell, para escrever um manual com o método apropriado para as meninas. Posteriormente, é lançado o livro *Handbook for Girl*, uma versão do “Escotismo para Rapazes”, que logo se popularizou entre as moças inglesas. (BOULANGER, 2011). Em 1912, é fundada a Associação Inglesa das *Girl Guides* tendo Agnes como sua primeira presidente, cuja contribuição será de grande relevância para a organização do

Movimento. A figura de Agnes, então com 50 anos, conhecida na Inglaterra por ser irmã de Baden-Powell e por seus interesses humanitários, passaria tranquilidade às mães para que confiassem as suas filhas a um Movimento que desafiava a conduta imposta para educação das moças naquele momento (CARVALHO, 2014). Todavia, a expansão do Movimento vai ser creditada à esposa do fundador do escotismo, Lady Olave Baden-Powell, nomeada no ano de 1916, chefe das *Girl Guides*. É válido citar que Olave já auxiliava Agnes desde o ano de 1914. Bem mais nova que Agnes, ela pôde dedicar-se a divulgar e expandir o Movimento para diversos países.

## **2. O Movimento Bandeirante: o Guidismo no Brasil**

Em um contexto no qual era reservado às mulheres o espaço doméstico e as atividades assistencialistas, o Guidismo chega ao Brasil como uma proposta inovadora, que vai ao encontro dos debates em voga naquele momento, que apontavam para a necessidade de educação para a mulher. De acordo com Louro (2006), esse debate estava vinculado à modernização da sociedade, à higienização da família e a construção de cidadania nos jovens. Nesse período, a mobilidade das mulheres no espaço público era restrita:

Durante as primeiras décadas do século XX, o único espaço público aberto às mulheres da classe média era o magistério. Poucas eram as possibilidades efetivas de participação feminina em fronteiras que fossem além das fronteiras do espaço doméstico. O Bandeirantismo, mesmo encontrando certas resistências por ser julgado como uma instituição ousada aos costumes da época, estabeleceu-se como uma possibilidade real às moças e mulheres em exercer atividades que fossem além das tarefas do lar (CARVALHO, 2013, p. 8).

Entretanto, as representações associadas às mulheres, atreladas à feminilidade, à delicadeza, às habilidades domésticas vão também influenciar as atividades desenvolvidas pelas bandeirantes. Segundo Chartier (1990), as representações são entendidas como classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real.

Conforme Nascimento (2008), em dezembro de 1914, a Associação Brasileira de Escotismo cria o Departamento Feminino, em São Paulo. A participação de Kathleen Crompton, que organizará uma equipe formada por um grupo de senhoras da sociedade paulistana<sup>6</sup>, será de grande relevância para o desenvolvimento do “Escotismo feminino” na cidade de São Paulo. Esse grupo vai fundar, no ano de 1915, a Associação Brasileira de Escoteiras. Uma das primeiras iniciativas de Kathleen Crompton foi instalar a Escola de chefes escoteiras, que passa a oferecer cursos de prenda domésticas, costura, cozinha, enfermagem, puericultura, educação física, entre outros. As escoteiras paulistas trocaram correspondência com a chefe do serviço de ultramar das *Girl Guides Association*, Lumley Holland, que enviou o Manual das Escoteiras e outras publicações. Em 1918, Kathleen Crompton recebe duas cartas de Olave Baden-Powell com instruções para o desenvolvimento do trabalho com as escoteiras.

Ainda de acordo com o autor, em 1919, Olave Baden-Powell escreve uma carta para as mulheres brasileiras, sugerindo que as mesmas se dedicassem à instalação do Movimento *Girl Guides* no Brasil. A mensagem chegou ao Brasil por intermédio do inglês Bracley, amigo da família Baden-Powell, que se encontrava no país

---

6 Esse grupo era composto por Anna de Queiroz Telles Tibiriçá, Olívia Guedes Penteadó, Henz Coachman, Carolina Penteadó da Silva Telles, Albertina Guedes Nogueira, Amélia Sabino de Oliveira e Flora Jaguaribe Ekman, entre outras (NASCIMENTO, 2008).

para tratar de negócios. A carta foi entregue a família Lynch<sup>7</sup>, que com o apoio de Jerônima Mesquista<sup>8</sup>, realizam uma reunião no dia 30 de maio, na residência dos Lynch, com a participação das autoridades e da elite carioca para tratar da implantação do Guidismo no Brasil. Em 13 de agosto de 1919, é realizada a promessa das primeiras onze bandeirantes. Esta data marca, oficialmente, a fundação do *Girl Guides* no Brasil. Carvalho (2014, p. 91) argumenta que, “as primeiras bandeirantes foram meninas que tinham uma relação próxima dessa família e detinham o mesmo padrão de vida econômico”. A figura abaixo registra o dia que marca a fundação do *Girl Guides* no Brasil:



**Figura 1:** Promessa das primeiras bandeirantes do Brasil

(Fonte: <http://www.fbb.com.br>> Acesso em 31/03/2015).

Provavelmente, a condição financeira dessas moças tenha possibilitado o acesso ao Movimento, visto que, por frequentarem os

---

7 A família Lynch pertencia à alta sociedade carioca, possuía um considerável capital econômico e cultural (CARVALHO, 2014).

8 Jerônima Mesquita, cunhada do senhor Lynch, foi nomeada a primeira comandante-chefe nacional. Atuou como enfermeira na Primeira Guerra Mundial. No Brasil, contribuiu para a fundação da Cruz Vermelha além de tantos outros movimentos de proteção e auxílio à mulher.

mesmos espaços de Jerônima Mesquita, tomaram conhecimento sobre o Movimento. Ao analisarmos a imagem, percebemos que o uniforme na cor branca se destacava, passando a ideia de pureza, de um corpo educado e higienizado, contribuindo para a construção da representação que associava as bandeirantes à imagem de moças brancas, educadas e disciplinadas, eugenicamente selecionadas. O uniforme é atravessado por códigos, significados e conotações de gênero, que inscrevem nos corpos marcas que os caracterizam como masculino ou feminino. É um corpo que aparece disciplinado. A disciplina do corpo é resultante de um processo de secularização e do novo ordenamento social, em que os códigos gestuais e boas maneiras são cobrados ininterruptamente.

Na imagem, percebemos ainda que, além das bandeirantes que estão em um enquadramento central, uma senhora do lado esquerdo, que certamente deve ser Jerônima Mesquita. Ao lado esquerdo um homem. Entre as 11 *Girls* e a sua fundadora, aparece um rosto masculino. O que justificaria sua presença em um Movimento fundamentalmente feminino? Não temos como precisar uma resposta, contudo, acreditamos que este homem seria um jovem membro da família Lynch, grande incentivadora da implantação do *Girl Guides* no Brasil, que estaria prestigiando a inauguração do Movimento, simbolizada pela promessa das bandeirantes.

No ano de 1922, o *Girl Guides* passa a ser chamado de Movimento Bandeirante, sugestão do professor e historiador Jonathas Serrano, que se inspirou na história para buscar o sentido pioneiro do Movimento (BLOWER, 1994). O processo de criação da Federação das Bandeirantes do Brasil foi liderado por Jerônima Mesquita entre outras pessoas da elite carioca<sup>9</sup>. O Movimento Bandeirante do Brasil

---

9 Lady May Mackenzie, Eugenia de Barros Lacerda, Monsenhor Rangel, senador Mozart Lago e Clara Santos. Eugênia Lacerda foi eleita presidente da Associação Brasileira de Bandeirantes e May Mackenzie, vice-presidente.



não tinha nenhum vínculo institucional com o Movimento Escoteiro. Desde a sua fundação, a Federação Brasileira de Bandeirantes esteve filiada à *World Association Girl Guides and Girl Scouts* (WAGGGS), a Associação Mundial das *Girl Guides*, responsável por reunir todas as Federações de *Girl Guides* existentes no mundo. O Movimento Bandeirante, no Rio de Janeiro, ganhou legitimidade devido às ações realizadas junto às crianças pobres de alguns bairros, oferecendo colônias de férias (NASCIMENTO, 2008).

## **A coeducação no Movimento Escoteiro**

Os documentos oficiais, desde a fundação do Escotismo até meados da década de 1970, mencionam apenas a participação de meninos. Somente a partir do ano de 1977, é que é admitido oficialmente o funcionamento de grupos mistos, formados por meninos e meninas. A partir daí, os documentos oficiais adotam o termo “jovens” para referir-se aos participantes do Escotismo (NASCIMENTO, 2008).

Para Santos (2013), o elemento maternal atribuído à mulher teria contribuído para a sua inserção no Movimento Escoteiro. Com a criação do ramo Lobinho, composto por crianças na faixa etária dos 6 aos 11 anos, a mulher passou a auxiliar os chefes escoteiros, visto que elas tinham a sensibilidade necessária para lidar com as urgências da faixa etária infantil, ou seja, “as mulheres tinham, ‘por natureza’, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e ‘naturais educadoras’, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos” (LOURO, 2009, p 450).

As bandeirantes foram integradas aos Grupos de Escoteiros, na condição de chefes das alcateias de lobinhos. Segundo Nascimento (2008, p.64), na Federação Católica, as chefias das alcateias eram compostas, em sua maioria, por chefes bandeirantes que cuidavam do corpo dos pequenos. Não obstante, “chamado de Akelá, o chefe

de lobinhos foi uma função que se caracterizou desde o princípio do Movimento como feminina”. Nesse sentido, as discussões sobre gênero tecidas por Louro (2006) nos ajuda a compreender o papel que a mulher exercia dentro do escotismo. Ao assumir a função de akelá, a mulher reproduzia a hierarquia doméstica, ou seja, às mulheres era incumbida a educação dos lobinhos, representando assim, uma extensão da maternidade, sua função primordial.

Entretanto, a inserção de mulheres nas tropas escoteiras só vai ser oficializada no Escotismo com os processos de coeducação, que assinalam a possibilidade de uma educação mista nos Grupos de Escoteiros. As discussões sobre a instituição das escolas mistas, no ensino escolarizado, durante as conferências mundiais de educação, na segunda metade da década de 1970, possibilitam pensar o Movimento Escoteiro como lugar de coeducação (SANTOS; LESSA; SANTANA, 2011). A coeducação é definida pela União dos Escoteiros do Brasil<sup>10</sup> como sendo um processo, no qual meninos e meninas, rapazes e moças vivenciam um plano educacional para atingir um desenvolvimento harmônico da personalidade, favorecendo, assim, à educação recíproca, no qual estão presentes os princípios, o propósito e o método de ensino escoteiro. Nesse processo de coeducação, o corpo de homens e mulheres passam a ser pedagogizados para o mútuo convívio (UEB,2008).

No Brasil, o processo de coeducação no Movimento Escoteiro foi implantado entre os anos de 1979 e 1985. A partir de então, os Grupos de Escoteiros passariam, gradativamente, a admitir em seus

---

10 A União dos Escoteiros do Brasil (UEB) é uma sociedade civil de âmbito nacional, de direito privado e sem fins lucrativos, de caráter educacional, cultural beneficente e filantrópico, reconhecida de utilidade pública, que congrega os Grupos de Escoteiros no Brasil. A UEB é reconhecida de utilidade pública federal pelos Decreto nº 3.297 de 11/07/1917, reiterada pelo Decreto nº 5.497 de 23/07/1928 e como instituição de educação extraescolar e órgão máximo do escotismo brasileiro pelo Decreto-Lei nº 8.828 de 24/01/1946.

espaços, lobinhas, escoteiras, guias e pioneiras (SANTOS; LESSA; SANTANA, 2011). Durante esse período, 16 Grupos de Escoteiros experimentais puseram em prática a coeducação, nos ramos: Lobinho, Escoteiro, Sênior e Pioneiro. As dúvidas a respeito da viabilidade da coeducação no escotismo foram esclarecidas através das experiências desenvolvidas nesses Grupos. Para um Grupo de Escoteiro se transformar em um Grupo misto, era preciso optar por uma das alternativas:

A primeira seria as seções paralelas ou independentes, em que um Grupo Escoteiro com uma seção feminina realizaria atividades eventuais e progressivas com a Seção Masculina. A segunda, denominada seções integradas, agregaria meninos e meninas em uma mesma tropa, mas em patrulhas ou matilhas distintas por sexo. A terceira, chamada seções mistas seriam formadas por equipes mistas com equilíbrio numérico entre meninos e meninas, com Chefia Mista (SANTOS; LESSA; SANTANA, 2011, p.8).

Um relatório da UEB do ano de 1992 mostra através de gráfico a distribuição de homens e mulheres no Escotismo no Brasil. A análise desse gráfico sugere que a coeducação nos Grupos de Escoteiros brasileiros, ainda estava começando a trilhar o seu caminho:

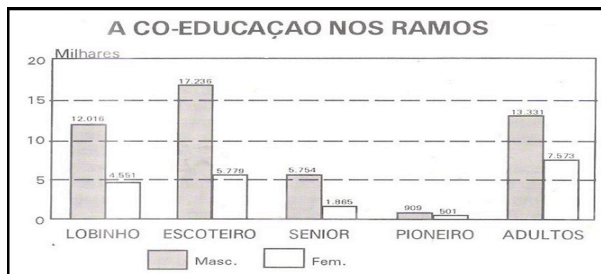


Figura 2: A coeducação nos ramos escoteiros (Fonte: UEB, 1992, p.13).

Essa análise demonstra, ainda, que o número de crianças e jovens do sexo masculino era superior ao do sexo feminino, em todos os ramos. Somente nos dados que remetem aos participantes adultos é que notamos um aumento no percentual feminino. Em um estudo que realizamos sobre o Escotismo em Campina Grande nas décadas de 1980-1990<sup>11</sup>, constatamos que as mulheres que integravam o Movimento Escoteiro em Campina Grande, em sua grande maioria, eram chefes akelás do Ramo Lobinho. Quando elas assumiam a chefia de alguma tropa escoteira, esta era composta unicamente por meninas. Dificilmente, elas assumiam a chefia de uma tropa masculina, no máximo elas auxiliavam os chefes escoteiros. Provavelmente, isso deva se ao fato de que, por muito tempo, a mulher foi percebida e constituída como alguém frágil, que precisava ser cuidada (LOURO, 2006).

Observamos ainda que, apesar dos Grupos de Escoteiros de Campina Grande<sup>12</sup> serem mistos desde o início das suas atividades, durante anos eles separavam meninos e meninas em tropas. Ademais, as tropas feminina e masculina não faziam a mesma atividade, as meninas e os meninos só se encontravam na cerimônia de abertura da reunião, quando todo o Grupo se reunia para o hasteamento da Bandeira, cantar o hino nacional e fazer uma oração. Em seguida, cada tropa se dirigia às suas atividades, voltando a se reunirem, no final da tarde, para o encerramento da reunião.

As atividades entre meninos e meninas eram eventuais, a convivência entre eles só acontecia em acampamentos ou quando os chefes das patrulhas, masculina e feminina, decidiam fazer uma

---

11 Dissertação (Mestrado em História), intitulada “Do Melhor Possível ao Sempre Alerta”: Disciplinando corpos e construindo identidades no escotismo em Campina Grande-PB (1980-1990) realizada no ano de 2014.

12 Os Grupos de Escoteiros de Campina Grande são: O General Sampaio fundado em 1979, o Santos Dumont fundado em 1984 e o Baturité fundado em 1990, todos ainda estão exercendo as suas atividades.

atividade conjunta, como por exemplo, um jogo que reunisse tanto os escoteiros quanto as escoteiras, para que as reuniões não ficassem repetitivas. Entretanto, nessa batalha de gêneros, não era em todos os acampamentos que os meninos e as meninas realizavam atividades conjuntas, muitas vezes isso só acontecia nos acampamentos regionais (a exemplo do ELO<sup>13</sup>), que envolviam todos os Grupos de Escoteiros da Paraíba. Os acampamentos eram realizados respeitando a separação entre os sexos. Deste modo, os acampamentos das patrulhas masculinas e femininas eram organizados em datas diferentes.

Cabe ainda ressaltar que nos acampamentos das patrulhas femininas, os chefes iam pernoitar no local, para fazerem rondas, assegurando assim, a tranquilidade do acampamento e a vigilância do corpo feminino. A presença masculina nos acampamentos femininos também pode ser “vista como necessária exatamente por se creditar à mulher menos firmeza nas decisões, excesso de sentimento, tolerância, etc.” (LOURO, 2006, p. 460). Ademais, representado como referência de força e poder, o homem traria a tranquilidade e segurança para o acampamento durante à noite.

Quando eram realizados os chamados acampamentos de Grupo, tinha-se o cuidado de organizar jogos, brincadeiras que possibilitassem colocar meninos e meninas competindo em lados opostos, ou seja, mesmo que estivessem juntos, no mesmo acampamento, observa-se que ainda assim, havia certa separação entre

---

13 Diante da dificuldade financeira em realizar um grande acampamento, algumas regiões escoteiras propuseram realizar acampamentos simultâneos em vários pontos, o primeiro ELO ocorreu no Rio Grande do Sul em 1978. Assim, para promover a fraternidade entre os membros do Movimento Escoteiro, foi iniciado a realizações dos ELOS nacionais, que ocorriam todos os anos em uma mesma data e com a mesma programação para todas as regiões escoteiras. Até o ano de 1991 o ELO nacional era anual, a partir de então o evento passou a ser realizado de dois em dois anos. Disponível em <[http://www.uebm.org.br/noticias\\_historia\\_dos\\_elos.html](http://www.uebm.org.br/noticias_historia_dos_elos.html)>: Acesso em 10/12/2012.

os gêneros. No escotismo, o gênero feminino gesta novos desejos e afetos, mudando a sua relação com a paisagem, arquitetando novos cuidados de si, elaborando outras formas de pensar o próprio Movimento Escoteiro.

Mas porque essa preocupação em separar meninos e meninas? Provavelmente, essa preocupação dos pais e organizadores refletia uma tendência comum nesse período, qual seja, a separação entre os sexos. Assim, os pais não achavam prudente deixarem suas filhas acamparem junto com os meninos, pois temiam que essa convivência estimulasse o namoro entre ambos. Outro ponto a considerar é que o escotismo, durante décadas, foi visto como uma atividade tipicamente masculina, talvez por isso, houve essa resistência inicial em juntar meninos e meninas, na mesma tropa. Muitas das meninas que integraram os Grupos de Escoteiros de Campina Grande, principalmente, na década de 1980, tinham irmão(s) que faziam parte desses Grupos, o que justifica em parte, o ingresso delas, no Movimento Escoteiro, haja vista, que em Campina Grande o Movimento Bandeirantes nunca foi implantado.

## **Considerações Finais**

O escotismo foi inicialmente elaborado para complementar a educação de garotos ingleses, mas, devido à insistência de muitas garotas que queriam seguir o exemplo de seus irmãos e ingressar nas tropas escoteiras, logo, o criador do Escotismo fundou um Movimento exclusivo para elas, o *Girl Guides*, que ficou conhecido no Brasil como o Movimento Bandeirante, caracterizado como um Movimento de elite, visto que sua implantação foi fruto dos esforços de pessoas que pertenciam a famílias abastadas do Rio de Janeiro.

Durante décadas, o Movimento Escoteiro e o Movimento Bandeirante, sem nenhum vínculo institucional, entre eles, atraíram

respectivamente, para as suas fileiras, meninos e meninas, oferecendo educações diferenciadas para ambos. Enquanto o escotismo era caracterizado como um Movimento tipicamente masculino, com atividades de aventuras ao ar livre, o Movimento Bandeirante era caracterizado como feminino, centrado em atividades domésticas, para desenvolver as habilidades, a destreza e o caráter das moças, responsáveis por educar os futuros filhos da nação.

Um longo caminho foi percorrido até a implantação da coeducação no Movimento Escoteiro. Inicialmente a participação da mulher no Escotismo vai se limitar a função de *akelá*, chefe dos lobinhos, devido aos instintos maternos que comumente são atribuídos a mulher. Aos poucos os Grupos de Escoteiros vão adotar a coeducação, contudo ela vai ser parcial. Alguns Grupos vão continuar a separação de gênero, implantando tropas masculinas e mistas, como por exemplo, os Grupos de Escoteiros de Campina Grande, durante a década de 1980.

Atualmente, no Escotismo, meninos e meninas vivem uma coeducação plena, contudo, a UEB permite a existência de tropas masculinas e femininas, a escolha será do Grupo de Escoteiro. O Movimento Bandeirantes também adotou a coeducação, passando a oferecer educação não formal para ambos os sexos.

Outra discussão que está no centro dos debates na contemporaneidade é a admissão de homossexuais no Escotismo. Apesar do Movimento Escoteiro não ter nenhuma regra sobre a admissão ou exclusão dos homossexuais, em um artigo recente<sup>14</sup>, demonstrou-se que há uma certa resistência dos membros do escotismo em se adequarem a essa realidade e apesar de muitos Grupos aceitarem

---

14 TEMPERINI, Carlos; VERSTEEG, Marcos. Irmãos escoteiros? A inclusão e exclusão de membros homossexuais nos Grupos Escoteiros brasileiros. 2014, 30f. (Especialização em dinâmica de grupos). Sociedade Brasileira de Dinâmica de Grupos.

homossexuais em suas fileiras, há uma exclusão indireta, que ocorre através de brincadeiras que estigmatizam essas pessoas, que por não se sentirem aceitos pelo “outro”, acabam saindo desses Grupos. Não obstante, apesar de o Movimento escoteiro ser um campo profícuo para os debates sobre as relações de gênero, verificamos que são poucos os pesquisadores que se dedicaram a essa temática.

## Referências

BADEN-POWELL, Robert Stephenson Smith. **A educação pelo amor substituindo a educação pelo temor**. Revista Jamboree, jan. de 1923. Reedição

\_\_\_\_\_. **Escotismo para Rapazes**. Curitiba: Escritório Nacional da UEB, 2006. (Edição Comemorativa ao centenário do Escotismo- 1ª edição 1908).

\_\_\_\_\_. **Guia do Chefe Escoteiro**. Tradução Gen. Leo Borges Fortes. 7.ed. Curitiba: Ed. Escoteira, União dos Escoteiros do Brasil, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lições da Escola da vida**: autobiografia de Baden-Powell. Brasília: Editora Escoteira da UEB, 1986.

BLOWER, Bernard David Almirante. **História do Escotismo Brasileiro**: Os primórdios do Escotismo no Brasil. Vol. I- 1919-1924. Rio de Janeiro: CCME, 1994.

BOULANGER, Antonio. **O Chapelão**: Histórias da vida de Baden-Powell. 3 ed.- Rio de Janeiro. Letra Capital, 2011.



CARVALHO, Samara dos Santos. O Movimento Bandeirante e as relações gênero no contexto cultural brasileiro no século XX. In: **XI Semana da Mulher - Mulheres, gênero e violência: visões nacionais e internacionais**, 2013, Marília-SP. XI Semana da mulher, 2013.

CHARTIER, Roger. **A história Cultural: entre práticas e representações**. Col. Memória e Sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 9. Ed. São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**; tradução de Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis, Vozes, 1987.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 71-83, mar. 2010.

LEANDRO, Andressa Barbosa de Farias. **“Do Melhor Possível ao Sempre Alerta”**: Disciplinando corpos e construindo identidades no escotismo em Campina Grande-PB (1980-1990). 2014, 171 f. Dissertação (Mestrado em História) -Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Centro de Humanidades. Campina Grande.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del e BASSANEZI, Carla (org.). **História das mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LOURO, Guaracira Lopes. **O Corpo Educado**: Pedagogias da sexualidade. 2. ed. Autentica. Belo Horizonte, 1999.

NAGY, Laszlo. **250 milhões de Escoteiros**. Rio Grande do Sul: União dos Escoteiros do Brasil, 1987.

NASCIMENTO, Adalson de Oliveira. **Sempre Alerta!** O Movimento Escoteiro no Brasil e os projetos nacionalistas de educação infanto-juvenil (1910-1945). 2004, 173f. Dissertação (Mestrado em História) Programa de pós-graduação em História, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **A escola de Baden-Powell** – cultura escoteira, associação voluntária e escotismo de estado no Brasil. Rio de Janeiro: Imago, 2008.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti de. **Façamos a família à nossa imagem**. Tese (Doutorado em história). Recife: UFPE, 2002.

O escotismo. **Diário de Pernambuco**. 01 abr. 1936, p. 03 (secção Gury).

O problema da criança. **Diário de Pernambuco**, Recife, 26 set. 1924, p. 02

SANTOS, Aldenise Cordeiro. O “Scouting for boys” abre para mulheres: a implantação da coeducação no escotismo brasileiro. **Cadernos de História da Educação** -v. 12, n. 2, jul./dez. 2013.

SANTOS, Aldenise Cordeiro; LESSA, Livia Lima; SANTANA, Anthony Fábio Torres. Mulheres nas tropas escoteiras: um movimento para pensar a coeducação no escotismo. In. **Anais do V Colóquio**

**Internacional Educação e Contemporaneidade.** São Cristóvão - SE: Universidade Federal de Sergipe - UFS, 2011. p. 01-12.

SCOTT, Joan W. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, vol. 16, n. 2, Porto Alegre, jul./dez. 1990.

SOUZA, Marcio Ferreira de. **Sempre Alerta:** O Movimento Escoteiro e suas relações com o corpo, o jogo e a educação. 2014 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências da Saúde. Piracicaba.

TEMPERINI, Carlos; VERSTEEG, Marcos. **Irmãos escoteiros?** A inclusão e exclusão de membros homossexuais nos Grupos Escoteiros brasileiros. 2014, 30f. (Especialização em dinâmica de grupos). Sociedade Brasileira de Dinâmica de Grupos. São Paulo.

UEB (União dos Escoteiros do Brasil). **As Características essenciais do Escotismo.** Tradução e adaptação: Fernando Brodeschi e Melissa Martins Casagrande. Curitiba, 2005.

\_\_\_\_\_. **Relatório Anual**, 1992.

<<http://www.bandeirantes.org.com>> Acesso em 31/03/2015.

<[http://www.uebmg.org.br/noticias\\_historia\\_dos\\_elos.html](http://www.uebmg.org.br/noticias_historia_dos_elos.html)>: Acesso em 10/12/2012.

# EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E PRÁTICA PEDAGÓGICA: O PAPEL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Valdemir Fernando da Silva<sup>1</sup>

Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda<sup>2</sup>

## Introdução

A sociedade brasileira na constituição do seu Estado, cultura e processos sociais, têm um histórico de avanços e de retrocessos no que diz respeito à dignidade humana: diminuição ou manutenção das desigualdades econômicas; no respeito ou desrespeito às especificidades étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de pessoas com deficiências; conservação ou degradação ao meio ambiente etc. Esse mesmo percurso de avanços e retrocessos acontece na prática pedagógica e na formação do professor e seus desdobramentos na prática docente, pois a escola não está separada da sociedade e nem de seu processo histórico. A

---

1 Programa de Pós-Graduação em Ciências Florestais (PPGCF)/ Universidade Federal Rural de Pernambuco Instituição. E-mail: valdemir.fsilva@hotmail.com

2 Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC)/ Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: mm.marcelohenrique@yahoo.com.br

instituição educacional é constituída por indivíduos que são socializados em tempos e espaços específicos.

No entanto, na atualidade, a sociedade brasileira está passando pelo recrudescimento do neoliberalismo e do neoconservadorismo, de um Estado patrimonialista e clientelista comprometido com a manutenção dos privilégios dos grupos tradicionalmente hegemônicos que utilizam a instituição educacional para dá continuidade às reproduções das desigualdades e das exclusões sociais em nosso país.

Todavia, a educação formal não é utilizada apenas para a reprodução dessa desigualdade, ela também serve como uma possível alternativa para desestabilizar essa ordem social discriminatória, desigual e excludente. A educação, em todos os seus níveis, pode contribuir na promoção de uma consciência crítica, de uma cidadania participativa e, conseqüentemente, na transformação social promovendo o respeito à diversidade, aos direitos humanos e ao meio ambiente (HERRERA FLORES, 2009; CANDAU; SCAVINO, 2013; CANDAU et al, 2013; SAVIANI, 2013; CARVALHO, 2017).

Assim, os indivíduos que passam pela instituição educacional (alunos, licenciandos, docentes, gestores escolares e gestores públicos da educação) também podem contribuir para subverter a desigualdade pelo processo de ensino e aprendizagem que materializem políticas e conhecimentos que promovam a redistribuição e o reconhecimento via respeito às diversidades ao mesmo tempo em que fortaleçam a cidadania e a democracia (FRASER, 2006).

Nesse caminho, esse capítulo tem como objetivo situar a Educação Ambiental como ferramenta da promoção de uma cidadania crítica e inclusiva na transformação social, tomando como base a Educação em Direitos Humanos por meio da Pedagogia Histórico-Crítica.

Dessa forma, este texto está organizado em duas partes. Na primeira, o foco recai nos contornos do que se constitui uma educação em Direitos Humanos que utiliza uma definição crítica dos Direitos Humanos e da abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica para materializar práticas pedagógicas e práticas docentes reflexivas. Tais práticas contribuem na construção de uma cidadania crítica e participativa que busca a transformação social por meio da desestabilização do neoliberalismo e do neoconservadorismo na reprodução da desigualdade em nosso país. Essa primeira parte serve de alicerce para a segunda e última seção do texto.

Esta última seção tem a finalidade de conceber a Educação Ambiental como promotora de uma ecologia crítica e reflexiva que é utilizada como ferramenta de inclusão social, por meio da participação de todos os setores envolvidos no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem tendo como base a sustentabilidade e a conservação dos recursos ambientais.

## **A Educação em Direitos Humanos como possibilidade de construção da cidadania crítica e reflexiva**

Uma educação em Direitos Humanos contribui para materializar uma cultura de respeito aos direitos humanos, possibilitando internalizar práticas sociais, pedagógicas e docentes que promovam a formação de sujeitos de direitos; favoreçam processos de empoderamento via auto-reconhecimento de grupos tradicionalmente explorados, desrespeitados e excluídos da sociedade brasileira tais como: comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas etc. (FRASER, 2006; PINTO, 2008; CANDAU; SCAVINO, 2013; HONNETH, 2015)

A Educação em Direitos Humanos ainda possibilita fomentar processos de transformação na construção de uma sociedade

efetivamente democrática e de respeito à diversidade e ao meio ambiente (HERRERA FLORES, 2009; CANDAU, 2013; SAVIANI, 2013; CANDAU et al, 2013; CARVALHO, 2017).

A expressão educação em direitos humanos é polissêmica. Essa característica dificulta o seu significado. Geralmente, a expressão educação em Direitos Humanos é utilizada como sinônimo de: educação como Direitos Humanos; educação para os Direitos Humanos; e educação em Direitos Humanos.

Entretanto, cada uma dessas características tem significados distintos. O primeiro significado, a educação como Direitos Humanos, diz respeito à educação formal como direito social e está vinculado ao acesso e permanência dos discentes na Educação Básica; o segundo, educação para os Direitos Humanos tem a sua atenção voltada para o debate na introdução dos conteúdos dos Direitos Humanos nos processos da educação formal e não formal; e o terceiro sentido, a educação em Direitos Humanos assume uma perspectiva histórico-crítica dos Direitos Humanos e articula direitos da igualdade com direitos da diversidade/diferença (CANDAU; SACAVINO, 2013). Vale ressaltar que este último sentido será a perspectiva assumida neste capítulo.

Candau e Sacavino (2013) expõem que para Herrera Flores, a educação em Direitos Humanos (EDH) colabora para, dentre outros agentes, organizações não-governamentais (ONGs), intelectuais universitários, gestores, docentes e educadores possam contribuir na mobilização da transformação das estruturas sociais que são responsáveis pela desenfreada degradação ambiental, exploração e o desrespeito da dignidade humana. Nesse movimento, a Educação em Direitos Humanos promove o empoderamento dos grupos marginalizados, discriminados e excluídos, além de fortalecer a solidariedade, o respeito à diversidade sócio-cultural e, consequentemente, agencia a justiça social.

Nessa perspectiva, a educação deve ter como eixo central uma Educação em Direitos Humanos (EDH) nos processos de ensino e aprendizagem. A EDH deve ser uma disciplina planejada, interdisciplinar e transversal, baseada em uma teoria educacional (CANDAU; SACAVINO, 2013; CANDAU et al, 2013), com uma Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2102; 2013) e apoiando-se nas novas tecnologias e avaliação de suas práticas educativas na transformação social que propicie o aumento do acesso aos diversos bens que tornem a existência humana digna e respeitosa com o meio ambiente. Assim, os Direitos Humanos, na articulação com uma Educação em Direitos Humanos, são como processos de luta pela dignidade de vida dos indivíduos - sobretudo dos grupos excluídos - e combate a destruição dos recursos ambientais (JACOBI, 2005; HERRERA FLORES, 2009).

Nesse caminho, diversos autores (QUIJANO, 2005, 2010; MIGNOLO, 2008; WASH, 2008, 2010) destacam a relevância do denominado giro decolonial. Esse giro está vinculado aos estudos decoloniais que propõe uma desobediência epistêmica por meio da decolonialidade do poder, decolonialidade do saber, decolonialidade do ser e decolonialidade da mãe natureza. Essas decolonialidades possibilitam passar das resistências a novas insurgências - de transgredir, interromper, incidir e (in)surgir. Ou seja, elas podem subverter processos de dominação desestabilizando o político e o conhecimento eurocentrado sobre as comunidades tradicionais, os indígenas, afro-brasileiros, comunidades quilombolas, mulheres, homossexuais dentre outros grupos considerados minorias e sobre os processos de degradação ambiental.

Assim, as quatro decolonialidades acima mencionadas são epistemologias que guiam práticas sociais reflexivas que subvertem a colonialidade do poder, a colonialidade do saber, a colonialidade do ser e a colonialidade da mãe natureza. Para Catherine Wash (2008):



A colonialidad del poder se refiere al establecimiento de un sistema de clasificación social basada em uma jerarquia racial y sexual, y em la formación y distribución de identidades de superior a inferior: blancos, mestizos, índios, negros. (...) A colonialidad del saber es el posicionamiento del eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, la que descarta la existencia y la viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos e europeizados. (...) la colonialidad del ser es la que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y la deshumanización. [en ese camino] los pueblos y comunidades indígenas aparezcan como los bárbaros, no-modernos y no civilizados, y los pueblos y comunidades negras como no existentes. (...) la colonialidad de madre naturaleza, [en esa] que se encuentra su base y la división binaria naturaleza/sociedad, descartando lo mágico-espiritual-social, la relación milenaria entre mundos biofísicos, humanos y espirituales (2008, p. 136-138).

Ao se considerar essa desobediência epistêmica, abre-se a possibilidade de fortalecer uma Educação Direitos Humanos como referenciais de formação humana e formação docente em ações reflexivas para promoção da vida.

Nessa perspectiva, a Educação em Direitos Humanos (EDH) está baseada em um tripé: a) conhecer e defender seus direitos; b) respeitar a igualdade de direitos dos outros; e estar comprometido com a defesa da Educação em Direitos Humanos dos outros. Assim, ao se respeitar e defender os direitos dos outros, inclui-se nessa perspectiva, não apenas, o respeito e dignidade das comunidades ribeirinhas, quilombolas e indígenas, mas também o respeito com o meio ambiente, bem comum de todos.

Na educação formal, a EDH não se reduz a temas pontuais e eventuais colocados no currículo ou que assumam uma dimensão apenas de preencher lacunas de outras disciplinas, seja por falta de professores ou somente para constar nos documentos formais da organização escolar. A EDH deve está intimamente relacionada com a filosofia e a cultura da escola na contribuição da mudança social (HERRERA FLORES, 2009; CANDAU; SACAVINO, 2013; SAVINI, 2013).

Candau e Sacavino (2013) expõem que, na América Latina, na década de 1990, um grupo de pesquisadores indicou quatro critérios que a Educação em Direitos Humanos deve ter nos distintos âmbitos educacionais. No primeiro critério, deve-se ter uma visão integral dos direitos sem reduzir seu enfoque aos direitos individuais, políticos e civis. Essa compreensão é fundamental para que os direitos econômicos, sociais, culturais e dos denominados “novos direitos relacionados ao desenvolvimento da vida e do meio ambiente possam proporcionar a construção de uma sociedade de fato democrática. A separação entre esses direitos só é útil para fortalecer contextos neoliberais e neoconservadores que reforçam a exclusão social e destruição do meio ambiente.

O segundo critério deve focar em uma educação para o “nunca mais”. Essa educação rompe com a “cultura do silêncio” e da impunidade como no caso de algumas empresas de mineração e de usinas de cana-de-açúcar, dentre outras, que priorizam o lucro em detrimento da vida humana e do meio ambiente.

No terceiro critério necessita priorizar o desenvolvimento de processos orientados à formação de sujeitos de direitos e atores sociais. Esses processos devem articular a dimensão ética com a político-social e com as práticas sociais de cidadania, respeito à diversidade e à conservação da natureza. Nesse sentido, ser sujeito de direito reforça no cotidiano o princípio e o direito da igualdade

na esfera jurídica e política além de fortalecer a inclusão, o respeito e o reconhecimento da igualdade e da diversidade cultural e ambiental, dos direitos individuais e coletivos nos distintos segmentos da sociedade.

No último critério precisa promover o empoderamento individual e coletivo, sobretudo dos grupos marginalizados ou discriminados. Tal perspectiva potencializa o auto-reconhecimento dos grupos e dos indivíduos que historicamente têm sido excluídos, explorados, silenciados e discriminados na vida cotidiana e nos processos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais. Sem esse empoderamento, será impossível contribuir na construção de uma cidadania participativa em que os atores sociais assumem a gestão de suas vidas em harmonia com o meio ambiente (FRASER, 2006; PINTO, 2008; HONNETH, 2015).

Assim, Mujica (*apud* CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 62) afirma que educar em direitos humanos e democracia “é um processo intencional orientado ao desenvolvimento integral das pessoas e à construção de formas de convivência centrada no respeito e na prática dos direitos humanos e de valores democráticos”. Tal perspectiva constitui uma educação à conservação do meio ambiente. Desse modo, a educação em Direitos Humanos promove práticas pedagógicas que possibilitam aos indivíduos e aos diferentes grupos o agenciamento dos seus direitos, seu empoderamento e o fortalecimento de uma cultura democrática e de um Estado de direito.

No entanto, essa prática educacional crítica e reflexiva exige uma pedagogia que auxilie e que esteja comprometida em seu processo de ensino e aprendizagem com a mudança social. Essa pedagogia é denominada de Pedagogia Histórico-Crítica. Assim, em relação à educação escolar, a Pedagogia Histórico-Crítica tem a tarefa de: a) identificar as formas mais desenvolvidas do saber produzido historicamente sobre desenvolvimento sustentável, cidadania ecológica,

preservação do meio ambiente etc.; b) distinguir criticamente suas condições de produção e compreender suas manifestações e as possibilidades de transformação da velha ordem social, política e econômica do capitalismo; c) ser capaz de instrumentalizar os discentes no entendimento do saber escolar comprometidos com a mudança social, isto é, a dignidade humana e o respeito ao meio ambiente; e d) fornecer os meios para que os discentes compreendam o saber escolar não apenas como resultado, mas também como processo de produção desse saber com as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2012; 2013). Mas de que maneira essa prática educacional crítica e reflexiva utiliza a Educação Ambiental como forma de desestabilizar as desigualdades sociais?

## **2. A Educação Ambiental: conceito, marco histórico e mudança de concepção**

A educação é um dos meios de atuação pelos quais nos realizamos como seres na sociedade através da vivência e da tomada de consciência das condições materiais de existência; o exercício da nossa capacidade de definir conjuntamente os melhores caminhos para a sustentabilidade da vida; a nossa satisfação com a produção de novos conhecimentos que nos permitam refletir criticamente sobre o que fazemos no cotidiano. Logo, a educação assim concebida, e não como processo unidirecional de uns para outros ou exclusivamente pessoal (sem o outro), estabelece meios de superação da dominação e da exclusão intra e intergrupos sociais; com relação aos demais seres vivos e à natureza enquanto totalidade (DUARTE, 2002).

Krasilchik (2004) descreve que a Educação Ambiental é concebida como um processo permanente no qual indivíduos e a coletividade tomam consciência de seu ambiente e adquirem

conhecimentos, valores, competências, experiências e voluntariedade que lhes permitem, agir, individualmente e coletivamente para resolverem os problemas atuais e futuros do meio em que está inserido, seja ele qual for.

De acordo com Marconi (2006), a Educação Ambiental é o comportamento moral e ético caracterizado de virtude humana contemporânea, para fornecer aos indivíduos ferramentas para transformar todas as suas iniciativas em atitudes eminentemente factíveis. Isto é, o conhecimento sobre a natureza, a política, a sociedade e a cultura necessitam ter uma desobediência epistêmica comprometida com o desenvolvimento integral, formação humana, crítica e reflexiva das populações viventes nas terras do mundo.

Vale ressaltar que o grande marco definidor da Educação Ambiental numa perspectiva crítica e reflexiva foi a I Conferência Intergovernamental sobre a Educação Ambiental, realizada em Tbilisi, em 1977 (GUIMARÃES, 2001). Nessa conferência, foram tratadas ações para reorientar a produção de conhecimento baseada nos métodos da interdisciplinaridade e nos princípios da complexidade. No entanto, tardou vinte anos da Conferência para que o Brasil avançasse nessa temática.

Foi com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1997) que se estabeleceu a Educação Ambiental como transversal e interdisciplinar no currículo escolar da Educação Básica. Após dois anos, a Lei nº 9.795/1999 que dispõe sobre a Educação Ambiental reafirmou esse posicionamento por meio da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (SAITO, 2012).

Destaca-se ainda que em 2012, ocorreu uma tentativa de reforçar a legitimidade institucional com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA). Em seu texto, a DCNEA reafirma a necessária presença da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e destaca a importância

dessa temática na formação de profissionais de diferentes áreas. Nessas diretrizes, então, a Educação Ambiental assume uma perspectiva socioambiental, complexa, interdisciplinar e transversal (CAMPOS, 2015; SANTOS; COSTA, 2015).

A Educação Ambiental se modificou ao longo do tempo saindo de uma educação ambiental conservadora que era alicerçada na visão de mundo que fragmenta a realidade, simplifica e reduz, perdendo a riqueza e a diversidade de relações para uma educação ambiental crítica e reflexiva (GUIMARÃES, 2004).

Essa mudança de concepção na Educação Ambiental permitiu a saída de uma educação conservadora, em que sua prática pedagógica era centrada no indivíduo (na parte) e no desenvolvimento do comportamento (educação individualista e comportamentalista), para uma Educação Ambiental crítica e reflexiva que possui como um dos pilares as idéias de Paulo Freire (leitura crítica), Edgar Morin (complexidade) e Milton Santos (Espaço). Milton Santos traz a organização do espaço socioambiental como reflexo da dialética constitutiva do real, o processo de totalização na interação entre local e global, entre a luta de classes, entre desenvolvimento e subdesenvolvimento. Paulo Freire permite através de seu pensamento suporte pedagógico como educador descortinando as possibilidades de uma leitura problematizadora e contextualizadora do real do meio de uma conscientização crítica e reflexiva. E Edgar Morin com pensamento complexo e suas relações dialógicas, da parte e do todo, da ordem, da desordem e da organização na complexidade no mundo contemporâneo (GUIMARÃES, 2004).

Nesse percurso, a Educação Ambiental demanda uma articulação entre a valoração dos saberes popular e a valoração dos saberes científicos (sistematizados) para manusear sustentavelmente os princípios, os fundamentos, os objetivos e as diretrizes de uma estratégia educativa que requer atenção particular para educar o ser

humano local, no meio ambiente imediato, para que ele compreenda o indivíduo global e o meio ambiente distante. Os objetivos da Educação Ambiental tratam justamente da melhoria da qualidade de vida, a partir de atividades, de ações educativas que oportunizem mudanças nas relações entre o ser humano e o meio ambiente (GATTO, 2015).

## **2.1 Educação Ambiental crítica como mecanismo de inclusão social**

O exercício da Educação Ambiental crítica e reflexiva deve priorizar uma formação qualitativa que motive o ser humano a adquirir e a aprimorar a educação geral como patrimônio cultural, social, histórico, moral, ético e espiritual. Bem como, ela deve ter características inter e multidisciplinar em suas práticas educativas reflexivas que sejam capazes de formar sujeitos aptos a viverem em grupo social, numa interação harmoniosa com o meio ambiente no contexto do século XXI (MARCONI, 2006). Estas noções, além de mostrar valor de relação íntima com o saber-fazer, facilitam o deslanchar teórico e metodológico na aquisição de novos hábitos e atitudes de relação do indivíduo com sua sociedade, com seu meio ambiente.

Assim, A Educação Ambiental, longe de se limitar à transmissão de conhecimentos em ecologia ou a prescrição de comportamentos cívicos responsáveis, deve aparecer como um componente essencial na construção crítica, reflexiva e responsável da formação do ser humano. A Educação Ambiental está estritamente direcionada para o processo de aquisição de valores (sociais, culturais, éticos, morais e espirituais) à pessoa, à sociedade e à nação (SAUVÉ, 1994).

A Educação Ambiental crítica e reflexiva incorpora a perspectiva dos sujeitos sociais e permite estabelecer uma prática

pedagógica contextualizada, crítica e responsável, que explicita os problemas estruturais de nossa sociedade, as causas do baixo padrão qualitativo de vida e da utilização do patrimônio natural como uma mercadoria e uma externalidade em relação a nós. É por meio da atuação coletiva e individual, intervindo na diminuição do funcionamento excludente e desigual das economias capitalistas, que os grupos sociais hoje vulneráveis podem ampliar a democracia e a cidadania. Tais grupos invertem o processo de exclusão social e a degradação das bases vitais do planeta, com novos padrões culturais cujos valores propiciem repensar a natureza e o lugar dos indivíduos na sociedade (GOULD, 2004).

Nesse contexto, a necessidade de ampliação do horizonte da Educação Ambiental, associando-a com a responsabilidade social, parece tornar visíveis as diversas relações de causalidade multidimensional entre os fatores ecológicos, sociais, culturais, econômicos, políticos, territoriais e éticos. Historicamente, o ser humano não está acostumado a perceber essas mútuas relações e causalidades conectadas.

Entretanto, ao contrário da relevância da percepção das múltiplas relações de causalidade na entre os fatores sociais e ecológicos, o paradigma cartesiano entende os referidos fatores de maneira fragmentada, separada, dividida e hierarquizada, ou seja, sem conexões. Assim, os problemas ambientais são vistos separados dos problemas sociais (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2015).

A Educação Ambiental indissociável da responsabilidade social pode ser conceituada como aquela que propicia o desenvolvimento de uma consciência ecológica no educando. Dessa maneira, a Educação Ambiental e responsabilidade social situam a assunção do posicionamento político-pedagógico de modo a enfrentar a homogeneidade cultural, a exclusão social, a concentração de renda, a apatia política e a alienação de classe.



De acordo com Moro, Coutinho e Guerim (2017), há a necessidade de um maior envolvimento e mobilização da sociedade quando se trata dos assuntos com a temática ambiental. A sociedade precisa assumir um papel mais propositivo e questionador, cobrando dos seus governantes implementarem políticas públicas centradas na sustentabilidade e no desenvolvimento.

Portanto, uma educação para a cidadania representa a possibilidade de motivar e sensibilizar as pessoas para transformar as diversas formas de participação na defesa da qualidade de vida (MORO; COUTINHO; GUERIN, 2017). Tal prática social fortalece uma a Educação Ambiental que assume sua dimensão transformadora, na qual a co-responsabilização dos indivíduos torna-se um objetivo essencial para promover um novo tipo de desenvolvimento - o desenvolvimento sustentável (JACOBI, 2003).

## **2.2 Desafios da Educação Ambiental no ambiente escolar**

Para Jacobi (2003), a necessidade de tratar a temática ambiental levando em consideração sua complexidade decorre da percepção sobre o incipiente processo de reflexão acerca das práticas existentes e das múltiplas possibilidades de entendê-la como um espaço onde se articulam natureza, técnica e cultura. Refletir sobre tal aspecto oportuniza a compreensão da formação de novos atores sociais que se mobilizam para a apropriação da natureza como processo educativo articulado e compromissado com a sustentabilidade e a participação cidadã. Essa lógica privilegia: a) o diálogo e a interdependência de diferentes áreas de saberes; b) oportunidades dos educadores em questionarem valores e premissas que norteiam as práticas sociais prevaletentes em detrimentos da sustentabilidade, implicando, assim, na mudança da forma de pensar e na produção do conhecimento e, conseqüentemente, em suas práticas pedagógicas.

Todavia, um dos maiores desafios da Educação Ambiental é o de formular uma educação ambiental crítica e inovadora nas perspectivas informal, formal ou não formal (CARVALHO, 2017). A Educação Ambiental deve ser vista como um ato político voltado para a transformação social, para desestabilizar a ordem social capitalista. Seu enfoque é pautado numa perspectiva holística de ação que relacione o ser humano e a natureza. Essa educação leva em conta que os recursos naturais se esgotam e o principal responsável pela sua degradação é o próprio ser humano por meio de uma lógica do sistema capitalista focado exclusivamente no lucro e na perpetuação da desigualdade social (JACOBI, 2005).

Na efetivação da referida educação, Tristão (2002) explicita quatro desafios da Educação Ambiental: 1) “enfrentar a multiplicidade de visões”. Isto é, o docente e o educador precisam fazer conexões, identificar e compreender todas as interpretações relacionadas ao meio ambiente; 2) “superar a visão do especialista”, promovendo a ruptura da visão de especialidades, de práticas disciplinares; 3) “superar a pedagogia das certezas”, o que remete pensar nos riscos produzidos e nas incertezas científicas; 4) “superar a lógica da exclusão”, a qual se refere à necessidade de superação das desigualdades sociais.

A Educação Ambiental pode assumir, de acordo com Vigotsky (1991), uma parte ativa no processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução dos problemas relacionados à exclusão, exploração, discriminação etc., infelizmente, tão presentes em nossa sociedade. Desse modo, a Educação Ambiental deve ser centrada no diálogo e na interação em constante processo de recriação e reinterpretção de informações conceitos e significados que tenham como eixo central o respeito à dignidade humana e ao meio ambiente, como foi anteriormente mencionado pela Pedagogia Histórico-Crítica na materialização de uma educação em Direitos Humanos.

Para Sorrentino (2005), entre os grandes desafios a serem ultrapassados pelos educadores ambientais estão: o resgate e o desenvolvimento de valores e comportamentos (confiança, respeito mútuo, responsabilidade, compromisso, solidariedade e iniciativa); e o estímulo a uma visão global e crítica das questões ambientais e a promoção de um enfoque interdisciplinar que fortaleça a articulação, construção e valorização entre os saberes de grupos de populações tradicionais (indígenas, quilombolas, do povo do campo, ribeirinhas etc. com os saberes científicos.

Baseados nessa perspectiva, a escola deve ser transformada em um espaço em que possibilite a compreensão do meio ambiente em um contexto entrelaçado de práticas sociais de promoção da equidade e de uso dos recursos naturais de forma sustentável. Porém, um dos grandes desafios para o educador ambiental é evitar cair na simplificação de que a Educação Ambiental poderá superar uma relação pouco harmoniosa entre os indivíduos e o meio ambiente, mediante práticas localizadas, pontuais e distantes da realidade social de cada educando. Assim, enfatizar a historicidade da concepção de natureza possibilita a construção de uma visão mais abrangente e abre possibilidades para uma ação em busca de alternativas e soluções que contribuam para esses discentes transformarem a sociedade (HERRERA FLORES, 2009; SAVIANI, 2013; CARVALHO, 2017).

Baseados nesse ponto de vista e reforçando as ideias expostas aqui, o educador ambiental deve reconhecer as possibilidades de mudança para longe de uma visão reducionista da realidade, mobilizando vários saberes (TARDIF, 2012). Esses profissionais devem ser vistos como intelectuais transformadores que direcionem suas práticas docentes na promoção de uma educação crítica ambiental em que seja desestabilizada a atual estrutura social, política e econômica promotora de exclusões e que deteriora os recursos naturais. Assim, tais docentes geram pensamentos críticos dentro e fora da

escola e proporcionam aos discentes a oportunidade de se tornarem cidadãos participativos e agentes das transformações sociais (GIROUX, 1997; RODRIGUES; RANGEL, 2015).

## **Algumas Considerações**

Este capítulo teve como objetivo situar a Educação Ambiental na promoção da cidadania reflexiva, crítica e inclusiva voltada à transformação social por meio da educação em Direitos Humanos e da Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse caminho, optou-se em abordar a Educação Ambiental relacionada a uma forma de se pensar a relação ser humano/natureza. Defendeu-se que tais práticas ampliam a consciência crítica no conjunto da sociedade. Essas práticas ambientais só serão possíveis se estiverem internalizadas no cotidiano social.

Portanto, a educação para a cidadania ecológica possibilita a motivação e a sensibilização de indivíduos com a finalidade de transformar as diversas formas de participação em potenciais fatores de dinamização da sociedade e de ampliação do controle social dos bens públicos no combate às desigualdades e às exclusões sociais.

Nessa perspectiva, esse texto contribui, indicando as condições possíveis, por um lado, para a ruptura com a cultura de exploração desenfreada do sistema capitalista sobre os seres humanos e o meio ambiente; e por outro, para uma nova proposta de sociabilidade baseada na Educação Ambiental para a participação cidadã. Como foi demonstrada, essa participação se concretizará principalmente pela presença crescente de uma pluralidade de atores que terão cada vez mais condições de intervir consistentemente e sem tutela nos processos decisórios de interesse público, legitimando e consolidando propostas de gestão ambiental baseadas na garantia do acesso à informação e na consolidação de canais abertos para a

comunicação como pré-requisitos básicos para a institucionalização do controle social por parte de uma cidadania reflexiva, crítica e participativa.

Assim, demonstrou-se que a necessidade de uma crescente internalização da problemática ambiental, infelizmente um saber ainda em construção, demanda empenho para fortalecer visões integradoras que, centradas no desenvolvimento, estimulem uma reflexão sobre o respeito à diversidade e à construção de sentidos em torno das relações sociedade-indivíduos-natureza, dos riscos ambientais globais e locais e das relações ambiente-desenvolvimento.

Por fim, os educadores, por meio de suas práticas docentes alicerçadas numa educação em Direitos Humanos e na Pedagogia Histórico-Crítica, impulsionam as transformações de uma educação que assume um compromisso com a formação de valores de sustentabilidade socioambiental, como parte de um processo coletivo político de cidadania participativa e de transformação das estruturas neoliberais e neoconservadoras que constituem um Estado patrimonialista e clientelista em nossa sociedade.

## Referências

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é, o que não é**. Petrópolis, Vozes, 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão et al(Orgs.) **Educação em Direitos Humanos e a Formação de Professores(as)**. São Paulo, Cortez, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SCAVINO, Suzana Beatriz. Educação em Direitos Humanos e Formação de Educadores. **Educação**. v. 36, n. 1, 59-66, jan/abr, 2013.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo, Cortez, 2017.

CASTRO, Andressa Aparecida, et al. Um diálogo entre a Educação Ambiental e a Ciência por meio do filme “Sonhos Tropicais”: Uma contribuição para a formação inicial de professores. **Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista**, 2018, vol. 14, no 4.

COIMBRA, Audrey de Souza. Interdisciplinaridade e Educação Ambiental: integrando seus princípios necessários. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 14, 2005.

DUARTE, R. **Adorno/Horkheimer e a dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2002.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo**. São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. Ed. *Rio de Janeiro: Paz e Terra*, 1987, vol. 3, p. 343-348.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. **São Paulo em perspectiva**, 2000, vol. 14, no 2, p. 03-11.

Gatto, E. *Educação Ambiental e Educação Inclusiva: possíveis aproximações* – Paco Editorial.2015

GIROUX, Henry. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

GOULD, K. A. Classe Social, Justiça Ambiental e Conflito Político. In: ACSELRAD, H.; HERCULANO, S.; PÁDUA, J. A. (Org.). **Justiça Ambiental e Cidadania**. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2004, p. 69-80.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 25-34.

HERRERA FLORES, Joaquin. **Teoria Crítica dos Direitos Humanos**. Florianópolis, Fundação Boiteux, 2009.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo, Editora 34, 2015.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-205, 2003.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, 2005.

KRASILCHIK, Myriam. *Prática de ensino de biologia*. EdUSP, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier. Ecologia Política, Justiça e Educação Ambiental Crítica; perspectivas de aliança contra-hegemônica **Trabalho**, v. 11, n. 1, p. 53-71, 2013.

LOURENÇO, Mariane Cristina Moreira *et al.* Marketing Sustentável e a Educação Ambiental. **PluriTAS**, n. 1, 2017.

Marconi, L. F. M. **Educação Ambiental : Teoria e prática para as pessoas e as sociedades do século 21** – editora Alves, 2006.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de Identidade em política. **Revista Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MORENO, Claudia E. Métodos para medir la biodiversidad. M&T- Manuales y Tesis SEA, vol. 1. **Zaragoza**, 2001, vol. 84, no 922495, p. 2.

MORO, Carla; COUTINHO, Cadidja; GUERIN, Cintia Soares. Gestão Ambiental na Escola: Estratégias Pedagógicas para Formação Docente e Discente. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 12, n. 2, p. 184-198, 2017.

PINHEIRO, Daniele Santos Meira. Educação Ambiental no Brasil. **Terra Mundus**, v. 2, n. 1, 2015.

PINTO, Celi R. Jardim. Nota Sobre a Controvérsia Fraser–Honneth Informada pelo Cenário Brasileiro. **Lua Nova**, São Paulo, v. 74, p. 35-58, 2008.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In. SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In. Edgardo Lander (Org.). **A colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Colección



Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

REIGOTA, Marcos. **O Que é Educação Ambiental**. São Paulo, Brasiliense, 2017.

RODRIGUES, Gabrielle Silva et al. O estado da arte das práticas didático-pedagógicas em Educação Ambiental (período de 2010 a 2017) na Revista Brasileira de Educação Ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 14, n. 1, p. 9-28, 2019.

RODRIGUES, Jéssica Nascimento; RANGEL, Mary. Pressupostos para a formação do educador ambiental. **Revista Contexto e Educação**, v. 29, n. 92, p. 52-71, 2015.

SAITO, Carlos Hiroo. Política Nacional de Educação Ambiental e Construção da Cidadania: revendo os desafios contemporâneos. In: RUSCHEINSK, Aloisio (Org.). **Educação Ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre, Penso, 2012. p. 54-76.

SANTOS, Taís Conceição dos; COSTA, Marco Antônio Ferreira da. Um Olhar sobre a Educação Ambiental Expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação ambiental. **Revista Práxis**, ano VII, nº13, p. 143-151, 2015.

SAUVÉ, Lucie. **Pour une éducation relative à l'environnement: éléments de design pédagogique: guide de développement professionnel à l'intention des éducateurs**. Guérin, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, Autores Associados, 2013.

SOARES JUNIOR, Manoel Pedro *et al.* Educação Ambiental: um desafio à sustentabilidade sócio ambiental. **Revista Brasileira de Gestão Ambiental**, v. 6, n. 1, p. 18-34, 2013.

SORRENTINO, Marcos *et al.* Educação Ambiental como Política Pública. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes: formação profissional**. Petrópolis, Vozes, 2012.

TRISTÃO, Martha. **As dimensões e os desafios da educação ambiental na sociedade do conhecimento**. In: RUSHEINSKY, A. (Org.). Educação ambiental: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VIGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

WALSH, Catherine - Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado –In **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.9, p. 131-152, julio-diciembre 2008.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural*. In **Construyendo interculturalidad Crítica**, vol. 75, p. 96-113, 2010.

# O DESAFIO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM PERNAMBUCO: UM OLHAR SOBRE A TEORIA E A PRÁTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS NO AGRESTE

Roberto Araújo Sá<sup>1</sup>

Valdemir Fernando da Silva<sup>2</sup>

Cristiane Félix da Silva Souto<sup>3</sup>

Sabe-se que as comunidades não são estáticas e as transformações sociais acontecem de acordo com as necessidades atuais. A esse respeito, Layrargues (2006, p.73) argumenta que “as sociedades se transformam, e essas mudanças podem ser profundas ou superficiais, podem ser lentas ou rápidas e podem ser geradas por diversas ou múltiplas causas de natureza social, econômica, tecnológica e natural”. Nessa perspectiva, Althusser (1985) destaca que a “reprodução das relações de produção é garantida pelo exercício do poder do Estado, através de seus aparelhos repressor e ideológico no sentido que o aparelho ideológico do Estado mais importante e dominante é a escola”.

Na escola está vigente a reprodução da cultura e das estruturas de classes, pois no momento em que qualifica os indivíduos perpassa os valores sociais, culturais e ideológicos. Além disso, é

---

1 Universidade Federal de Pernambuco. Campus do Agreste Caruaru/PE, Brasil. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática-PPGECM. E-mails: sa\_aaraujo@yahoo.com.br;

2 Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mails: valdemir.fsilva@hotmail.com

3 Universidade Federal de Pernambuco. Campus do Agreste Caruaru/PE, Brasil. E-mail: cristianefelixfelix@hotmail.com

também na escola que se favorece a formação social capitalista do sujeito, através da reprodução da força de trabalho, em que esse sujeito é direcionando a desenvolver habilidades para que possa trabalhar e consumir.

Corroborando, Loureiro (2014, p. 132) enfatiza que “a Educação Ambiental integra propostas educativas oriundas de concepções teóricas e matrizes ideológicas distintas, sendo reconhecida no Brasil como de inegável relevância para a construção de uma perspectiva ambientalista de mundo e de sociedade”. Em comum acordo, Leff, (2001) relata que a Pobreza e a Educação são frutos da formação de sociedades capitalistas que buscam estabilidade política, a produção e o consumo, resultando geração de riquezas para uma parte irrisória da população. Diante disso, a função social da EA perde a finalidade, deixando de ser voltada à transformação das injustas e das condições sociais.

Por outro lado, a EA enquanto regulamento é orientada a ser inserida em todos os níveis de Ensino, sendo norteadada através de uma perspectiva de tomada de atitude com o intuito de transformar o modo de ser e agir do sujeito, com a finalidade de intervir diretamente na sua formação cidadã. Desta forma, a investigação de como se dar a abordagem da EA no Ensino Básico é de suma importância para uma reflexão sobre como anda o seu papel na formação do aluno cidadão. Também, se o corpo docente e o Projeto Político Pedagógico estão em consonância a respeito da sua inserção de forma interdisciplinar na comunidade escolar como um todo.

Assim, discutimos esta abordagem a partir de uma reflexão da real situação da EA em escolas do Agreste de Pernambuco, considerando o seu papel para uma mudança de hábitos, costumes que levem a uma tomada de consciência na sociedade como um todo. Consequentemente, a partir desta reflexão, provocar inquietações na sociedade a respeito dos problemas socioambientais históricos

que afligem a sociedade como um todo, especialmente, a do Agreste de Pernambuco.

## **As sociedades socioeconômicas culturais e as questões ambientais**

Desde as evidências do surgimento da humanidade existia uma relação harmonizada entre o homem e a natureza. Essa relação foi interrompida com o modelo de produção capitalista, em que a natureza deixou de ser um meio de sobrevivência e passou a fazer parte dos meios de produção, logo, norteadas ao acúmulo de capital. Assim, o acesso aos recursos naturais passa por relações comerciais e implica na perda de identidade orgânica do homem com a natureza, visto que a apropriação pelo capital quebra a relação natural e orgânica e gera a degradação ambiental.

A degradação ambiental pode ser observada através de várias formas, a exemplo da erosão do solo, derrubada de florestas, extinção de espécies animais, utilização desmedida dos recursos naturais renováveis e não-renováveis, entre outras. Nesse processo, merece destacar a industrialização que produziu impactos nos grandes centros urbanos, visto que gerou uma ruptura do metabolismo social.

Marx (1985 apud FOLADORI, 2001) ao abordar o metabolismo social, ou seja, a relação entre materiais e energia no desenvolvimento de um grupo ou sociedade, corrobora para explicar os impactos na natureza interna que se manifesta no modo como são estabelecidas as relações sociais de produção, visto que “trabalho é um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza (MARX, 1985, p. 149). O autor ainda analisa em “As formas que precedem à produção capitalista”, como a sociedade diante do seu processo histórico vai construindo as relações sociais com o mundo externo que são

intercedidas por coisas produzidas, em que, simultaneamente, no seu interior os elementos que a constitui se espaçam em uma separação social do trabalho (FOLADORI, 2001).

Desta forma, ao fazermos uma retrospectiva histórica, pode-se perceber que suas raízes estão vinculadas à Revolução Industrial, mas seu apogeu deu-se a partir do *American Way Of Life* (jeito americano de viver), período em que os Estados Unidos (EUA) se tornaram uma potência mundial. O êxito nas terras americanas permitiu a exportação agrícola e industrial para os países da Europa, com a garantia de lucros exorbitantes atrelados a pós-guerra.

Esse processo teve como resultado a superprodução que, sem mercado consumidor, as fábricas ficaram com grande estoque gerando a crise econômica 1929. Assim, a economia americana precisou ser replanejada como estratégia para transpor a crise e o governo implantou programas para facilitar o crédito. Objetivando, assim, ampliar o consumo e, conseqüentemente, a produção e como resultado, emergiu duas problemáticas uma econômica e outra ambiental.

Por outro lado, ultimamente muito se tem discutido sobre Meio ambiente e Educação, havendo um consenso na sociedade que existem problemas graves relacionados à questão ambiental. Entretanto, os discursos e ações geralmente mudam apenas o palco (escolas, comunidades, unidades de conservação, empresas, religiões, setor público, meios de comunicação). Tais ações levam a reflexão e a busca de encontrar formas alternativas para contribuir na melhoria da realidade sócio-econômico-ambiental planetária e local, na direção de promover processos de uma educação voltada ao meio ambiente.

Nas linhas que segue, buscar-se-á, de forma objetiva, apresentar a trajetória histórica da Educação Ambiental no Mundo, no Brasil e Pernambuco.

## **Trajetória da educação ambiental no mundo e no Brasil: do seu surgimento a inserção nas escolas.**

No período entre 1760 e a algum momento entre 1820 e 1840 teve início os avanços tecnológicos, frutos da Revolução Industrial, em que a produção de objetos de consumo em larga escala teve como principal efeito o acúmulo de resíduos no meio ambiente provenientes da industrialização (LOUREIRO, 2014). No entanto, apenas nos anos 1960 a questão ambiental passou a ter destaque na sociedade global como consequência da característica principal do capitalismo que é a valorização e acúmulo de bens materiais acima de melhorias sociais que instigou a mobilização e a contestação social, onde a contracultura e os movimentos pela paz e pela ecologia caracterizavam todo o período (LOUREIRO; 2014).

Assim, a crise ambiental da década de 1970 é originada e vivenciada em vários fatos, dentre os quais : a) a contaminação do ar em Londres e Nova York, entre 1952 e 1960; b) intoxicação com mercúrio em Minamata e Niigata, entre 1953 e 1965 que tiveram vítimas fatais; c) a morte de aves provocada pelos efeitos secundários do DicloroDifenilTricloroetano (DDT) e outros pesticidas (MEDINA, 1997).

Em contrapartida, em 1962, Raquel Carson publica o livro Primavera Silenciosa que se constitui em um alerta sobre os problemas ambientais, devido ao uso de pesticidas químicos. Desencadeando, assim, um debate sobre os agrotóxicos e a responsabilidade da ciência e os limites do progresso tecnológico. A essa obra tem sido atribuída nada menos que a fundação do movimento ambientalista moderno” (BONZI, 2013, p. 208).

Os documentos surgidos destes espaços de discussões focavam, principalmente, a relação homem/natureza. Por outro lado, apesar de serem importantes, foram poucos disseminados ou colocados em prática.

Reforçando com os aspectos históricos da EA, Dias (2010) afirma que, o marco histórico das discussões sobre o Meio Ambiente foi a realização em 1972, em Estocolmo, na Suécia, da Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, tendo como resultado um relatório intitulado “Limites do Crescimento”, apontando o colapso da humanidade como consequência do aumento do consumo mundial. Projetando, também, o fim do crescimento, como forma de barrar o avanço da problemática ambiental.

A partir daí, as discussões sobre Educação Ambiental foram desencadeadas (até a Conferência de Estocolmo, não se falava de Educação Ambiental), e os acordos reunidos nos Princípios de Educação Ambiental, estabelecidos pelo Seminário realizado em Tammi em 1974, pela Comissão Nacional Finlandesa para a UNESCO (MEDINA, 1997).

Assim, o Programa Internacional de Educação Ambiental foi fundado em 1975, com sede no Chile. Sendo reforçado com a Carta de Belgrado em que tinha como meta ambiental melhorar as relações ecológicas, como as do homem com a natureza e as dos homens entre si (LOURERO, 2014).

Em relação ao Brasil é importante ressaltar que a EA emerge antes da sua institucionalização pelo governo federal, uma vez que no início dos anos de 1970 existia um movimento que se une às lutas pela democracia no contexto do regime militar (BRASIL, 2007). Esse ambientalismo surge através da atuação isolada de docentes, alunos e escolas, e “de pequenas ações de organizações da sociedade civil, de prefeituras municipais e governos estaduais, com atividades educacionais direcionadas à recuperação, conservação e melhoria do meio ambiente” (BRASIL, 2007).

Os fundamentos da Educação Ambiental no mundo foram definidos e aceitos a partir de 1975, afirmando que certos conceitos e categorias teórico-metodológicas passaram a ser tão comuns e



recorrentes na fundamentação dos projetos, programas e ações que se esvaziaram de sentido (LOUREIRO, 2014).

Em 1977, foi realizada a *I Conferência Intergovernamental em Tbilisi*, na Geórgia. O documento produzido pela referida conferência destaca a necessidade de considerar o meio ambiente em sua totalidade (natural, artificial, ecológico, tecnológico, social, legislativo, cultural e estético), através de um processo contínuo permanente e interdisciplinar com participação ativa da sociedade na prevenção e na solução de problemas ambientais, entre outras recomendações (LOUREIRO, 2014).

Ao adotar um enfoque global e interdisciplinar, a EA reconhece a existência de uma interdependência entre o meio natural e o meio artificial, conclama aos Estados-Membros (governos) para incluir em suas políticas de educação, medidas na direção de incorporar conteúdo, diretrizes e atividades ambientais, bem como a promoção de intercâmbio de experiências, investigação, documentação e materiais, serviços de formação à disposição dos docentes e especialistas de outros países. Sugere ainda na Recomendação 3, que os governos tomem medidas apropriadas com o objetivo de “[...] atribuir à escola um papel determinante no conjunto da Educação Ambiental e, com este objetivo, organizar uma ação sistemática na educação primária e secundária” (LOUREIRO, 2014).

Assim, a educação Ambiental é vinculada a uma visão crítica da realidade. O documento destaca que para a Educação Ambiental realizar as suas funções, deve-se vincular os processos educativos com a realidade, de modo a estruturar suas atividades em torno dos problemas concreto das comunidades, tratando-os numa perspectiva interdisciplinar que permita uma compreensão dos problemas ambientais.

No Brasil, um avanço importante para a EA foi o Decreto n. 88.351/83, que regulamenta a Lei n. 226/87, determinando a inclusão da Educação Ambiental nos currículos escolares do ensino de

1º e 2º graus. Esse parecer recomendava a incorporação de temas ambientais da realidade local compatíveis com o desenvolvimento social e cognitivo da clientela e a integração escola-comunidade como estratégia de aprendizagem (MEDINA, 1997).

Outro momento importante para a definição do marco conceitual da Educação Ambiental é o documento intitulado *Estratégia Internacional de Ação em Matéria de Educação Ambiental para o Decênio de 90*, aprovado pelo Congresso *Internacional sobre a Educação e Formação Relativas ao Meio Ambiente*, realizado em Moscou, URSS, em 1987, promovido pela UNESCO (DIAS, 2010).

Segundo LEITE; MININNI-MEDINA, (2001), este documento enfatiza a necessidade de atender prioritariamente à formação de recursos humanos nas áreas formais e não-formais da Educação Ambiental e na inclusão da dimensão ambiental nos currículos de todos os níveis de ensino. É apresentado em nove seções correspondendo cada uma a um aspecto importante da educação e da formação ambiental:

- a) acesso à informação;
- b) investigação e experimentação;
- c) programas educacionais; e materiais didáticos;
- d) formação de pessoal;
- e) ensino técnico e profissionalizante;
- f) educação e informação do público;
- g) ensino universitário; e cooperação internacional e regional. (LEITE; MININNI-MEDINA, 2001, p. 33).

Ficou definido, a partir desta conferência, que os conteúdos de Educação Ambiental devem ter um tratamento mais integral. Assim, é proposta consensual a convergência dos diversos aportes disciplinares concretizados no conceito de *transversalidade* em que

os temas ambientais perpassam todas as disciplinas, logo são tratados de forma *multidisciplinar*.

Reiterando, no Brasil, foi estabelecido em 1981, a inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, objetivando formar sujeitos com capacidade para participar de forma ativa na defesa do meio ambiente cidadão (LOUREIRO, 2014).

A Constituição Brasileira de 1988 também reforça a necessidade da Educação Ambiental e enfatiza que o meio ambiente ecologicamente equilibrado é essencial à qualidade de vida, além de um direito de todos e sua defesa é dever não somente do poder público, como também da coletividade. Estabeleceu também a defesa do meio ambiente como um dos princípios a ser observado para as atividades econômicas em geral e incorporou o conceito de desenvolvimento sustentável no Capítulo VI em seu Art. 225, o qual é dedicado ao meio ambiente:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para os presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988).

Em 1992, de acordo com Loureiro (2014), ocorreu a Conferência Oficial Rio 92, em que foi lançado o Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis, além da responsabilidade global sobre a vida no planeta terra. Outro fato importante foi à criação, neste mesmo ano do Ministério do Meio Ambiente (MMA) e os Núcleos de Educação Ambiental do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente (IBAMA).

O principal resultado da Rio-92 foi a Agenda 21, um documento que propõe valores educacionais visando promover o desenvolvimento sustentável. Cujo os valores que a sustentam são:

a) cooperação entre países de diferentes níveis de governo, nacional e local e entre os diversos segmentos e atores sociais; b) igualdade de direitos e fortalecimento dos grupos socialmente vulneráveis ou em desvantagem relativa, ou seja, incluir todos os grupos sociais politicamente vulneráveis, como crianças, jovens, idosos, pessoas com deficiência, mulheres, populações tradicionais, buscando para esses grupos a igualdade de direitos e de participação; entre outros (LEITE; MININNI-MEDINA, 2001).

Estabelece, assim, a noção de que não haverá sustentabilidade ambiental sem a sustentabilidade social. É essa característica indissociável que implica uma ética em que a sustentabilidade pode ser alcançada a partir da criação e implementação de ações em escala planetária de combate à pobreza, a intolerância e novas formas de solidariedade.

Em dezembro de 2015 foi organizado um importante evento pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Paris: a Conferência do Clima. Neste encontro, representantes de países industrializados e em desenvolvimento prometeram empenhar-se no controle e na redução da emissão de gases responsáveis pelo efeito estufa. O acordo recebeu a assinatura de representantes de 195 países. O propósito foi que os países diminuam as emissões tóxicas responsáveis pelo aquecimento global. Tratado este que começará a vigorar a partir de 2020.

## **Os problemas ambientais recorrentes no mundo e no Brasil podem ser evitados?**

Quando se faz menção a desastres ambientais é necessário perceber que estes eventos foram mais intensos a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, onde foram registrados aproximadamente 1.200 desastres naturais que afetaram a vida de mais de

2,3 milhões de pessoas em todo o mundo, causando muitos danos humanos e severas perdas econômicas (SOBRAL et al. 2010). Esses eventos foram os principais propulsores do aumento da consciência da comunidade internacional de que os desastres se tornaram um dos maiores desafios para a Saúde Pública (NOJI e TOOLE, 1997).

Em um passado não muito distante, o furacão Katrina, que atingiu a cidade norte-americana de Nova Orleans, no estado da Louisiana, provocou a morte de cerca de 1.500 pessoas, se tornando o mais grave da história dos Estados Unidos (JHUNG et al., 2017). Este evento ambiental levou ao colapso o sistema de resposta a emergência, nos diferentes níveis de jurisdição – do local ao nacional – daquele país, revelando severas falhas na capacidade governamental de atuar em resposta a desastres dessa magnitude (COMFORT, 2005).

No território brasileiro, um evento natural conhecido como furacão Catarina atingiu a costa sul do país nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul nos dias 27 e 28 de março de 2004 com ventos entre 120 e 150 km/h. De acordo com dados disponibilizados pelo Centro de Operações da Defesa Civil do Estado de Santa Catarina, mais de 30.000 pessoas foram atingidas, entre desabrigados, desalojados, deslocados, feridos, mortos e desaparecidos. Além dos danos ambientais, prejuízos materiais e econômicos que ultrapassaram o montante de R\$ 100 milhões foram contabilizados (CUNHA, 2004).

Em junho de 2010, o Estado de Pernambuco enfrentou a pior ocorrência de chuvas de sua história, entre os dias 17 e 18 daquele mês um fenômeno climático chamado de Onda Leste, caracterizado pela conjunção de ventos fortes do oceano em direção ao interior do estado, aliados a uma grande concentração de nuvens nas cabeceiras dos rios e um aquecimento acima do esperado da massa do Oceano Atlântico, provocou chuvas intensas, fazendo

com que em apenas 24 horas chovesse 70% do esperado para todo o mês. As fortes chuvas nas cabeceiras dos rios causaram enxurradas violentas ao longo das margens do rio Una e Jaboatão, foram afetados 67 municípios, 30 entraram em situação de emergência e 12 decretaram estado de calamidade pública. A força das águas foi tamanha que acabou destruindo cidades inteiras como os municípios de Palmares e Barreiros, e graças a uma ação rápida do Governo do Estado, os danos humanos foram minimizados, acarretando em 20 mortes em decorrência do evento (BANCO MUNDIAL, 2012).

No estado 600 escolas foram atingidas e o número de alunos afetados representou mais da metade das crianças matriculadas em 2010, com custos na ordem de R\$ 286 milhões na Educação; na Saúde 5 hospitais foram destruídos acarretando um prejuízo de mais de R\$ 146 milhões nesse setor; na água e saneamento foram mais de R\$ 36 milhões, por exemplo, só na cidade de Palmares foram mais de R\$ 8 milhões; no transporte foram grandes os impactos com pontes destruídas, acessos a cidades e estradas danificados acarretando mais de R\$ 394 milhões de prejuízos, que também afetaram setores como agricultura, indústria, comércio e serviços que juntos tiveram mais de R\$ 424 milhões de custos e o maior deles a habitação que ficou acima dos R\$ 2 bilhões. Embora nem todos os custos tenham entrado nas estimativas, os dados deixam claro o impacto deste desastre em Pernambuco, com maior efeito no setor social principalmente na população de baixa renda (BANCO MUNDIAL, 2012).

Os desastres acima citados, bem como tantos outros provocados por eventos “naturais”, tais como enchentes, enxurradas, estiagens, tempestades, entre outros, são considerados hoje importantes problemas socioambientais de Saúde Pública tanto pela magnitude dos eventos, como por suas consequências socioeconômicas, ambientais

e sanitárias para as populações atingidas. Ademais, seus impactos nas localidades afetadas são muitas vezes irreparáveis e acabam por agravar os danos à saúde das populações, demandando ações integradas de diversos setores públicos como Saúde, Meio Ambiente, Defesas Civil, Saneamento, Habitação e outros, a fim de reduzi-los em curto e médio prazo (SOBRAL et al., 2010). Entretanto, considera-se que a maior parte dos desastres que ocorre em todo o mundo, em um contexto mais amplo é produto da inter-relação complexa entre fenômenos naturais e a presença de desequilíbrios nos ecossistemas, influenciados principalmente pelas atividades humanas, por exemplo, ações de degradação ambiental, ocupação irregular de áreas de risco, ausência de planejamento urbano etc.

Baseados nesses eventos anteriormente citados, surgem os seguintes questionamentos: como se pode definir um desastre e quais são os principais elementos que contribuem para a ocorrência do mesmo? Desastre pode ser definido como resultado de eventos adversos, naturais ou provocados pelo homem, sobre um ecossistema vulnerável, causando danos humanos, materiais e ambientais e consequentes prejuízos econômicos e sociais' (DICKEL e GODOY, 2016). Baseado nesse conceito, o desastre pode ser entendido como a combinação de um evento e um sistema receptor vulnerável, ou seja, pouco capaz de lidar com a situação adversa. Assim, a vulnerabilidade pode estar referida às condições dos ecossistemas, mas pode ser ampliada para considerar as socioeconômicas da população do território atingido por determinado fenômeno. Portanto, um desastre, ainda que tenha como desencadeador um evento natural, não se encontra dissociado dos aspectos sociais, o que torna difícil a separação entre os componentes natural e social de um desastre (SOBRAL et al.2010).

Apesar dos Desastres ambientais serem conhecidos por eventos que ocorrem dentro de uma comunidade e que acarretam grandes

danos e/ ou destruição, o conceito de desastre está frequentemente associado apenas aos eventos produzidos pela própria natureza. No entanto, a categoria de desastres antropogênicos é estabelecida para abordar o perigo das ações humanas atingirem o estado de desastre (SILVA et al., 2019).

Entre os desastres ambientais antropogênicos ocorrido no Brasil podemos citar o rompimento da barragem de mineração em Mariana-MG e o caso mais recente de Brumadinho-MG.

Suscintamente, barragens de mineração são estruturas construídas para abrigar os rejeitos dos processos de extração e beneficiamento de minério (DNPM, 2017). No Brasil, existem 769 barragens de mineração, e apenas 425 (55%) delas estão inseridas na Política Nacional de Segurança de Barragens (ANM, 2019), o que evidencia a iminência de catástrofes associadas ao rompimento de barragens no país, e principalmente no estado de Minas Gerais, que abriga 219 delas. Além disso, das 425 barragens monitoradas pela política, 63 apresentam risco alto ou moderado e 84 foram construídas pelo método de alteamento à montante, considerado pouco seguro ou estável (PEREIRA, 2019). O rompimento de barragens de rejeito de mineração causa mudanças drásticas na cobertura da terra (AIRES et al., 2018), e acarreta em impactos severos, como distúrbios hidrológicos, problemas socioeconômicos, contaminação do meio físico e biótico, mortes e comprometimento da saúde e bem-estar das populações atingidas (CARVALHO et al., 2017; MAGRIS et al., 2019; NEVES et al., 2018).

A tragédia socioambiental ocorrida no Município de Mariana, no Estado de Minas Gerais, com o rompimento da barragem “do Fundão” representa um desastre ambiental com uma pluralidade de situações de natureza coletiva e individual. Esse caso levanta diversas questões jurídicas que se apresentam como direitos humanos violados e chama a atenção à gravidade dos danos ambientais e humanos,



à omissão do Estado e das empresas responsáveis pela barragem, a falhas no sistema de governança, ao complexo cenário jurídico, à fragilidade das ações emergenciais, à insuficiência de metodologias nas medidas adotadas, à falta de participação das comunidades atingidas e à possível responsabilização nacional e internacional. No dia 5 de novembro de 2015, ocorreu o rompimento da barragem “do Fundão”, de propriedade da Samarco Mineração S.A., no Município de Mariana. Os rejeitos das barragens percorreram, aproximadamente, 650 km, atingindo rios até chegar à foz do rio Doce, indo de encontro ao oceano Atlântico. A tragédia da barragem “do Fundão” impactou, de forma grave diversos rios e Municípios, nos Estados de Minas Gerais e Espírito Santo (OHCRH, 2015, p. 6).

Um evento bastante recente e similar ao de Mariana-MG ocorreu no dia 25 de janeiro de 2019, pouco mais de três anos, em Brumadinho, MG, Brasil. Ambas as barragens eram construídas de acordo com o método de alteamento à montante. Os rejeitos da Barragem I, associada à mina Córrego do Feijão, transbordaram outras duas barragens e escoaram por uma grande extensão de terras do município de Brumadinho, até serem drenados pelo rio Paraopeba. O impacto imediato do rompimento da barragem foi o de perdas humanas. Até o dia 02 de fevereiro de 2019, oito dias depois do rompimento, foram contabilizadas 110 mortes e 238 pessoas desaparecidas. Além do grande número de mortos pelo desastre em questão, a natureza sofreu perdas significativas, o rio Paraopeba perdeu toda sua diversidade aquática, o que segundo cientistas será muito difícil a recuperação do afluente.

Vale salientar que estes dois últimos eventos recorrentes foram provocados pelo próprio homem, que tem criado problemas para si e para outras espécies. Desse modo, faz-se necessário o desenvolvimento de ações de conscientização na perspectiva apaziguar a

relação homem e a natureza (SANTOS et al., 2019). Sendo a educação ambiental uma ferramenta importante nesse processo.

Desta forma, a Educação Ambiental em consonância com as Políticas Públicas de Ensino é norteadora dos Currículos Escolares e da Ação Docente, para tanto as temáticas ambientais no Ensino Formal precisam ser abordadas de forma integradora, interdisciplinar e continua em todos os níveis de ensino assim como afirmam os documentos oficiais.

## **O papel da educação ambiental na formação do aluno cidadão**

Loureiro, (2014) afirma que a educação sozinha não muda o mundo, mas pode influenciar na mudança de hábito das pessoas, preenchendo lacunas relevantes na construção social e ambiental do homem. Contribuindo, assim, para construção de sociedades sustentáveis com relação direta entre a preservação ambiental e a justiça social. Assim, a escola apresenta-se como um ambiente propício para que os indivíduos desenvolvam conhecimentos voltados ao respeito com a natureza, construindo valores, competências e habilidades que despertem a sensibilização nos estudantes na construção de uma cidadania ambiental.

Considerando o potencial da Educação Ambiental no processo de sensibilização, é imprescindível inseri-la no Ensino Formal e Informal, entendida como uma oportunidade para orientar as gerações atuais e futuras em um caminho que venham a transformar os paradigmas contemporâneos. Dessa forma, oportuniza a modificar a visão tradicional de desenvolvimento do homem/natureza para uma visão de inter-relação e interdependência, numa perspectiva integradora e quebrando com a fragmentação do conhecimento. Consequentemente, abri espaço para o desenvolvimento de

propostas interdisciplinar, multidisciplinar, transdisciplinar e pluridisciplinar (LEFF 2001).

Nesse sentido, entendemos que a Educação Ambiental é um processo de construção da relação humana com o ambiente, em que os princípios da autonomia e do altruísmo estão sempre presentes, emergindo como um instrumento que resgata os valores humanos: a solidariedade, a responsabilidade, a ética, a honestidade e a democracia, ou seja, propicia a busca por uma sociedade humana mais justa (LOPES, 2002).

Como já foi dito anteriormente, a Educação Ambiental é uma determinação legal em todos os níveis de modalidade do Ensino formal. Dessa forma, cabe ao professor trazer para a sua prática as discussões do cotidiano dos seus alunos com o olhar local, regional e global a fim de promover uma EA ambiental crítica e emancipatória. Nesse entendimento, Loureiro (2012) afirma que:

A EA transformadora é aquela que possui um conteúdo emancipatório, em que a dialética entre forma e conteúdo se realiza de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculadas ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas condizentes com a emancipação (LOUREIRO, 2012, p. 99).

Sob esse aspecto, é importante frisar que os professores, normalmente, desconhecem a EA como conteúdo emancipatório. Assim, geralmente, abordam os conteúdos curriculares a partir de um ensino tradicional sem uma conexão com os problemas ambientais. Ou seja, não há uma exploração e valorização da realidade local da comunidade escolar, conseqüentemente, deixam uma lacuna e as mudanças individuais e coletivas não acontecem.

Nesse sentido, é importante perceber a permanente necessidade da Formação Inicial e Continuada em função do limitado

entendimento, em que muitos professores apresentam dificuldades de compreensão em distinguir os conceitos de Ecologia e de Educação Ambiental, como também o grande número de licenciados que mesmo ao concluir os cursos de licenciaturas não compreendem que a EA deve ser vivenciada de forma Transversal e Interdisciplinar nos diversos conteúdos curriculares, consequentemente, ao assumirem a sua vida profissão não atribuem ao tema a devida importância, pois se sentem despreparados para lidar com essa temática.

## **Contexto da educação ambiental em escolas do agreste pernambucano**

A necessidade de implantar a Educação Ambiental nas escolas surgiu a partir do momento que se percebeu que as leis criadas sobre esta temática não estavam sendo suficientes para modificar o pensamento do homem sobre o modo de crescimento econômico e desenvolvimento social (SARAIVA, NASCIMENTO e COSTA, 2008, p. 83). Desse modo, o processo educativo surge como mais um meio para conscientizar o ser humano de seus deveres e direitos coletivos (GUIMARÃES, 2003).

Batista e Sá (2016), ao investigarem a inserção da Educação Ambiental em três livros de Química LD1 (PNLD 2009 a 2011), LD2 (PNLD 2012 a 2014) e LD3 (PNLD 2017-2017) do Ensino Médio, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em Escolas de Públicas na cidade de Caruaru-PE entre os anos de 2009 a 2017, constataram que apenas LD3 abordava discursões acerca da problemática ambiental, dando ênfase as ferramentas que podem orientar o trabalho do professor em sala de aula. Permitindo, assim, que o aluno crie situações do seu cotidiano e consequentemente desenvolva seu pensamento ecológico. Em geral, as ferramentas

apresentadas são a criação de projetos interdisciplinares, a discussão da importância do uso dos 3R's (Reduzir, Reutilizar e Reciclar), coleta seletiva, etc. Quando adotadas na sala de aula e na vivência do dia a dia, estas práticas impulsionam o educando a reconhecer seu espaço, além de provocar um pensamento frente aos fenômenos observados.

Reforçando, Souto et.al., (2019) também investigando a abordagem da EA em livros didáticos de Química, Física e Biologia do primeiro ano do Ensino Médio aprovados no PNLD 2015 adotados por uma escola Pública Estadual de Caruaru-PE na perspectiva de promover a concepção ambiental nos estudantes, observou que em ambos materiais a predominância de abordagens superficiais, ou seja, não resinificam os conceitos de desenvolvimento econômico e cidadania, ou seja, não auxilia na promoção de uma aprendizagem voltada à reflexão socioambiental.

Em relação as concepções de Professores que Trabalham com o Componente Curricular Química e Gestores de Escolas Estaduais da Cidade de Caruaru-PE sobre Educação Ambiental, Segundo Batista e Sá (2017), a pesquisa constatou que há uma preocupação com a temática ambiental, como também uma necessidade de adotá-la no ambiente escolar. Identificou-se a partir das entrevistas que a EA está voltada para conscientização ambiental dos discentes. Entretanto, não foram identificadas, nos espaços escolares, ações que pudessem estimular a formação do ser cidadão crítico e consciente dos seus direitos e deveres. Ao contrário, prevalência de práticas de caráter pontual, fragmentado e descontextualizado, demonstrando uma educação ambiental não inserida no cotidiano escolar.

Corroborando, Souto et al., (2018) ao investigar as concepções de Educação Ambiental do gestor e dos docentes de uma escola Pública Estadual de Caruaru-PE, pode-se destacar que tem uma

visão de uma educação conscientizada. A educação é vista como um instrumento de conscientização sobre os impactos das ações antrópicas. Nesse sentido, tais concepções confirmam o que Mortimer (1996) esclarece ao afirmar que um sujeito pode em seu discurso atribuir vários significados e representações à realidade à sua volta, possibilitando a coexistência de diferentes concepções que construirão seu perfil conceitual.

Batista e Sá (2017), ao analisar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de três Estaduais da Cidade de Caruaru-PE (E1, E2 e E3) para verificar se a EA está sendo inserida em uma perspectiva transversal, como determina os PCN, verificou-se que apenas a escola E3, possui um projeto que contempla essa temática, cujo título é “Projeto de Preservação ambiental”. No entanto, a ação além de ser isolada, está prevista para acontecer em um determinado período, dessa forma, não é contínua, deixando lacunas no desenvolvimento sustentável e pensamento cognitivo dos alunos e comunidade escolar como um todo.

## **Considerações finais**

A Educação Ambiental ainda não está articulada no processo educativo de maneira correta. Visto que os PPPs das escolas, geralmente, evidenciam uma abordagem de forma desarticulada, e pontual de forma conteudista, tradicional promovida por atividades pontuais valorizando datas comemorativas, com aspectos naturalistas, descontextualizada, disciplinar e sem característica transversal. Ou seja, não são de acordo com a perspectiva integrada, problematizadora, motivadora, que torne o aluno ativo no processo ensino-aprendizagem.

Assim, é necessário que a escola oportunize planejamentos coletivos entre a gestão, os docentes e com os membros que fazem parte

a comunidade escolar com a finalidade de contemplar a temática ambiental no PPP, associando-a aos planos de ensino e a construção de projetos. Tais resultados comprovam a necessidade de formações que contemplem a temática ambiental, item que é posto de forma obrigatória nos documentos oficiais de ensino.

Por outro lado, considerando a influência que o livro didático tem com o educador e com o educando, é indispensável a inclusão dessa temática, de forma interdisciplinar, transversal e contextualizada como preconiza a lei federal nº 9.795/1999, assim também como elemento classificatório, na seleção dos livros para o Programa Nacional Livro Didático.

No entanto, a universidade e seus educadores também deveriam buscar mecanismos que facilitasse a inserção da temática na universidade conforme determina a lei, pois dentre os três primeiros níveis de ensino (Fundamental, médio e superior) é o que possui mais autonomia. Contudo, identificou-se que no Brasil, a EA vivencia uma grande resistência em relação a sua inserção nos meios educacionais, pois os problemas enfrentados se encontram desde fatores políticos até problemas sociais.

A EA desse modo, assume um papel fundamental na formação de alunos/cidadãos ambientalmente conscientes, tendo real concepção das necessidades de transformar o atual quadro ambiental, para que gerações futuras possam também usufruir dos recursos que hoje a sociedade humana consome.

## **Referências**

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 eds. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AIRES, U. R. V. et al., Changes in land use and land cover as a result of the failure of a mining tailings dam in Mariana, MG, Brazil. **Land use policy**, v. 70, p. 63-70, 2018.

ANM. Classificação de Barragens de Mineração. 2019. Disponível em:< <http://www.anm.gov.br/assuntos/barragens/planode-seguranca-de-barragens>.> Acesso em: 08 de abril 2019.

BANCO MUNDIAL. Avaliação de Perdas e Danos: Inundações Bruscas em Pernambuco-Junho de 2010. Relatório elaborado pelo Banco Mundial com apoio do Governo de Pernambuco. Novembro de 2012. Disponível em:< [http://mi.gov.br/pt/c/document\\_library/get\\_file?uuid=53d18df5-cf74-4be4-80c0-97ce3cebad14&groupId=10157](http://mi.gov.br/pt/c/document_library/get_file?uuid=53d18df5-cf74-4be4-80c0-97ce3cebad14&groupId=10157).> Acesso em: 08 de abril 2019.

BATISTA, M. A.; SÁ, R. A. Análise de livros didáticos de química do PNLEM 2009-2016 em escolas de atuação do PIBID: abordagem ambiental. In: XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ),2016. Florianópolis, SC. 2016. p.1-10.

BATISTA, M. A.; SÁ, R. A. Análise da inserção da educação ambiental (EA) no ensino básico na cidade de Caruaru-PE: Uma abordagem no ensino de Química. *Revista Debates em Ensino de Química*, v.3, n. 1 p. 107-133, 2017.

BONZI, R. S.. Meio século de Primavera silenciosa: um livro que mudou o mundo. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, Editora UFPR, n. 28, p. 207-215, jul./dez. 2013.

BRASIL. Agenda XXI da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Rio 92, Rio de Janeiro, 1992.



BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Apresentação, [2007a]. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/o-ministerio/apresentacao>> Acesso em: 08 de abril 2019.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da Republica Federativa do Brasil: Texto Constitucional Promulgado em 5 de outubro de 1988, Brasília: Senado Federal, ano 2012.

CARVALHO, M. S.; RIBEIRO, K. D.; MOREIRA, R. M.; DE ALMEIDA, A. M. 2017. Concentração de metais no rio Doce em Mariana, Minas Gerais, Brasil. *Acta Brasiliensis*, v. 1, n. 3, p. 37-41.

COMFORT, L, K. Fragility in disaster response: Hurricane Katrina, 29 August 2005. In: *The forum*. De Gruyter, 2005.

CUNHA G.R.; PIRES, J.L.; PASINATO, A. Uma discussão sobre o conceito de hazards e o caso do furacão/ciclone Catarina [Internet]. Passo Fundo: Embrapa Trigo; 2004.

DIAS, C. A.; DA COSTA, A. S. V.; GUEDES, G. R.; UMBELINO, G. J. M.; DE SOUSA, L. G.; ALVES, J. H.; SILVA, T. G. M. 2018. Impactos do rompimento da barragem de Mariana na qualidade da água do rio Doce. *Revista Espinhaço*, v. 7, n. 1, p. 21-35.

DIAS, C. A. et al. Impactos do rompimento da barragem de Mariana na qualidade da água do rio Doce. *Revista Espinhaço* | UFVJM, p. 21-35, 2018.

DICKEL, M. E.; GODOY, M. B. R. B. Desastres ambientais e impactos socioambientais: inundações no município de Itaóca-SP: Bacia Hidrográfica como unidade de planejamento e gestão de riscos/

Environmental disasters and environmental impacts: floods in county Itaóca-SP (...). Caderno de Geografia, v. 26, n. 47, p. 737-758, 2016.

DNPM. Portaria Nº 70.389 de 17 de maio de 2017. Ministério de Minas e Energia, Brasília. 2017.

FOLADORI, Guillermo. O Metabolismo com a natureza. Marxismo e ecologia. Crítica Marxista, São Paulo, Boitempo, v.1, n. 12, 2001, p. 105-117.

JHUNG M. A. et al. Chronic disease and disasters medication demands of Hurricane Katrina evacuees. American Journal of Preventive Medicine, v. 33, n. 3, p 207-210, 2007.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: Educação Ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.) Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental. São Paulo: Cortez, p. 72-103, 2006.

LEFF, H. Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LEITE, Ana Lúcia Tostes de Aquino; MININNI-MEDINA, Naná (Coords.). Educação Ambiental: documentos e legislação da Educação Ambiental. Brasília: MMA, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2014.

LOPES, Odete. Coletânea de Atividades de Educação Ambiental: Curitiba, Universidade Livre do M.A, 2002.

MARX, Karl. O capital. São Paulo, Nova Cultural. 1985, v. 1, t. 1

MAGRIS, Rafael A. et al. A modelling approach to assess the impact of land mining on marine biodiversity: Assessment in coastal catchments experiencing catastrophic events (SW Brazil). *Science of The Total Environment*, v. 659, p. 828-840, 2019.

MEDINA, Nana-Mininni. Breve histórico da Educação Ambiental. In: Pádua, S. M.; TABANEZ, M. F. (Org.). *Educação Ambiental: caminhos trilhados no Brasil*. Brasília: 297 FNMA/IPE, 1997

NEVES, M. C. L.; ROQUE, M.; FREITAS, A. A.; GARCIA, F. PRISMMA – Pesquisa sobre a saúde mental das famílias atingidas pelo rompimento da barragem do Fundão em Mariana. *Corpus*, Belo Horizonte. 2018.80f

NOJI, E.K, TOOLE, M.J. The historical development of public health responses to disasters. *Disasters*, v, 21, n.4, p 366-376. 1997.

PEREIRA, L. f; DE BARROS CRUZ, Gabriela; GUIMARÃES, Ricardo Morato Fiúza. Impactos do rompimento da barragem de rejeitos de Brumadinho, Brasil: uma análise baseada nas mudanças de cobertura da terra. *Journal of Environmental Analysis and Progress*, v. 4, n. 2, p. 122-129, 2019.

OHCHR. Declaração ao final da visita ao Brasil do Grupo de Trabalho das Nações Unidas sobre Empresas e Direitos Humanos. Brasília, dez. 2015.

SANTOS, A. Q. et al. É ecologia ou educação ambiental professora?/ Is ecology or teacher environmental education?. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 5, p. 3537-3551, 2019.

SARAIVA, V. M.; NASCIMENTO, K. R. P.; COSTA, R. K. M. A prática pedagógica do ensino de educação ambiental Nas escolas públicas de João câmara – RN. **Holos**, Ano 24, Vol. 2, 2008. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/187/157>> Acesso em: 19 Nov. 2015.

SILVA, Beatriz Vignolo. Massacre de pessoas, violações de direitos e desprezo pela sociedade civil local marcam a experiência em Brumadinho após o desastre criminoso da VALE S/A. **Revista Científica Foz**, v. 1, n. 3, p. 13-13, 2019.

SOUTO, C. F. S; SÁ, A.R; RABELO. J. B. Educação Ambiental em Escolas Públicas: Reflexões a partir da abordagem de trabalhos por projetos no Ensino de Ciências, Caruaru – PE. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste, Caruaru, Brasil. 2018.114p. Ituiutaba, MG.

SOUTO, C. F. S; SÁ, A.R; Eduarda. S. F. Educação Ambiental: de que forma é abordada nos Livros de Ciências do Ensino Médio? In: Giovanni Seabra. **TERRA Políticas Públicas e Cidadania**. Editora: *Barlavento*. cap.130, p. 1440-1451.

# CURRÍCULO NA PERSPECTIVA MULTICULTURAL: UM DESAFIO ÀS ESCOLAS DO CARIRI PARAIBANO

Rafael de Farias Ferreira<sup>1</sup>

Linduarte Pereira Rodrigues<sup>2</sup>

## Introdução

**C**urrículo é um campo de pesquisa que vem ganhando importância nas discussões contemporâneas de reformulação das políticas públicas e dos sistemas educacionais brasileiros. Diante disso, nossa pesquisa se orienta pela perspectiva cultural do currículo, para destacar os significados subjacentes à promoção de uma educação multi e pluricultural.

A partir de dados coletados em trabalhos de campo realizados desde o ano de 2012, em municípios paraibanos, nosso estudo evidencia o relato de acontecimentos e situações que impedem a implantação de políticas curriculares valorativas na Educação Básica. Para tanto, indaga acerca do modo como as políticas e as

---

1 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (Brasil). Grupo de Pesquisa Teorias do sentido: discursos e significações. E-mail: rafael.educ.pb@gmail.com

2 Doutor do Departamento de Letras e artes e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba. Líder do Grupo de Pesquisa Teorias do sentido: discursos e significações. E-mail: linduartepr@gmail.com

práticas curriculares estão sendo tecidas em escolas municipais da região do Cariri Paraibano. Dessa forma, buscamos refletir sobre a constituição do currículo em escolas públicas da região, apresentando breve discussão sobre as teorias de currículo, evidenciando as perspectivas tradicionais, críticas e pós-críticas.

Com base no referencial das teorias pós-críticas, que permitem criar, recriar, contestar e transgredir esses processos que se concretizam no currículo, através das práticas educativas, demonstramos como algumas escolas municipais, na região do Cariri Paraibano, estão tecendo na escola políticas curriculares aplicadas ao ensino. Em seguida, evidenciamos a importância de compreender o currículo como ato político que formaliza um conjunto de práticas responsáveis pela produção, circulação e consumo de significados. Posteriormente, discutimos sobre como o entrecruzamento de culturas permite a construção de um currículo multiculturalmente orientado, elencando-se um conjunto de princípios que devem estar empregados como proposta para que a comunidade escolar insira nas práticas educativas textos e discursos entrelaçados com a perspectiva cultural, no intuito de (res)significá-las, a ponto de permitir a abertura às distintas manifestações sociais.

Na medida em que as concepções foram sendo apresentadas, observamos que o que separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo é precisamente a questão do poder. Assim sendo, buscamos apresentar ações possíveis que possam promover uma educação multicultural orientada, articulada com os saberes e as práticas socialmente constituídas com os conhecimentos escolares da localidade.

## 1 As interfaces do currículo no campo escolar

Há uma emergência ontológica e histórica por parte dos professores da Educação Básica no que diz respeito à compreensão do campo de teorização e investigação conhecido como Currículo. Isso se dá pelo fato de o currículo, por tempos, ter deixado “de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para as questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos” (MOREIRA e TADEU, 2011, p. 13). Contudo, a transmutação em torno do currículo ainda não foi concebida no campo escolar de modo a incorporar as questões sociológicas, políticas e epistemológicas, dificultando a promoção do currículo como artefato sociocultural capaz de promover uma educação pública responsiva<sup>3</sup> e orientada multiculturalmente.

Neste íterim, cabe-nos indagar acerca da palavra currículo. Moreira e Candau (2008, p. 17) explicam que “a palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento”. Neste sentido, Tadeu (2011) evidencia, através de uma abordagem mais histórica do que ontológica, que o currículo está circunscrito em três grandes grupos teóricos: o das teorias tradicionais; das teorias críticas; e das teorias pós-críticas.

As teorias tradicionais do currículo por terem bases históricas entrelaçadas com o processo de industrialização que no início do século XX foram à mola propulsora do desenvolvimento econômico

---

3 No texto “A educação escolar no contexto das transformações da sociedade contemporânea”, Libâneo (*et al.* 2011, p.118) defendem que “no contexto da sociedade contemporânea, a educação pública tem tríplex responsabilidade: ser agente de mudanças, capaz de gerar conhecimentos e desenvolver a ciência e a tecnologia; trabalhar a tradição e os valores nacionais ante a pressão mundial de descaracterização da soberania das nações periféricas; preparar cidadãos capazes de entender o mundo, seu país, sua realidade e de transformá-lo positivamente”.

de vários países, entre eles os Estados Unidos, onde o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo. Lá se instaurou um currículo preocupado com a “racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (TADEU, 2011, p.12).

As teorias críticas, por sua vez, deslocaram o foco nas questões relacionadas à organização, para o conhecimento escolar e para os critérios implicados em sua seleção. Buscaram analisar a quem pertence o conhecimento considerado válido e como esse conhecimento interfere nas relações sociais, econômicas e políticas, socialmente organizadas pela lógica do mercado. Quanto ao currículo, pauta-se no desvelamento das práticas sociais, ou seja,

A Teoria Curricular não pode mais [...] se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não problemático o conhecimento recebido. O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política (MOREIRA e TADEU, 2011, p. 28).

Nessa perspectiva compreende-se que o currículo é uma construção social e que por meio dele os indivíduos aprendem seus respectivos papéis, mantendo, desta forma, o *statu quo* da camada social dominante. Para reverter este processo educativo, as teorias críticas apostam para os procedimentos de uma pedagogia crítica: forma de libertar e conscientizar os sujeitos das relações dicotômicas entre dominantes e dominados.

Nas teorias pós-críticas, o currículo também é “um território em que se travam ferozes competições” (MOREIRA e CANDAU,



2008, p.28), mas, em torno dos significados. A ideia de consciência coerente, centrada e unitária postulada pelas teorias críticas é rejeita. Enquanto, estas afirmam que a existência de um núcleo subjetivo pré-social teria sido contaminada pelas relações de poder do capitalismo, as teorias pós-críticas defendem que a subjetividade é já e sempre social (TADEU, 2011, p. 149).

O que separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo é precisamente a questão do poder: “na medida em que as teorias buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder” (TADEU, 2011, p. 16).

Foram nos períodos de transição da construção de uma teoria para outra, o que não quer dizer que elas se situam num campo “puramente” epistemológico de competição entre “puras” teorias (TADEU, 2011), que as questões sociais, políticas e econômicas caracterizaram o currículo como “[...] lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura” (MOREIRA e SILVA, 1994).

Com base no referencial das teorias pós-críticas, que permitem criar, recriar, contestar e transgredir esses processos que se concretizam no currículo, através das práticas educativas, o estudo corrente buscou demonstrar como algumas escolas municipais na região do Cariri Paraibano estão tecendo no campo escolar as políticas curriculares aplicadas ao ensino.

## **1.1 O currículo como política: a importância dos contextos**

Lopes (2007, p.111) destaca que “toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares”, representando assim “um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais”

(MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 28). Nesse sentido, é ingenuidade tratar o currículo como um articulador neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, tendo em vista, que as discussões sobre o currículo

[...] incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre a transformação que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre valores que desejamos inculcar e sobre identidades que pretendemos constituir (MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 18).

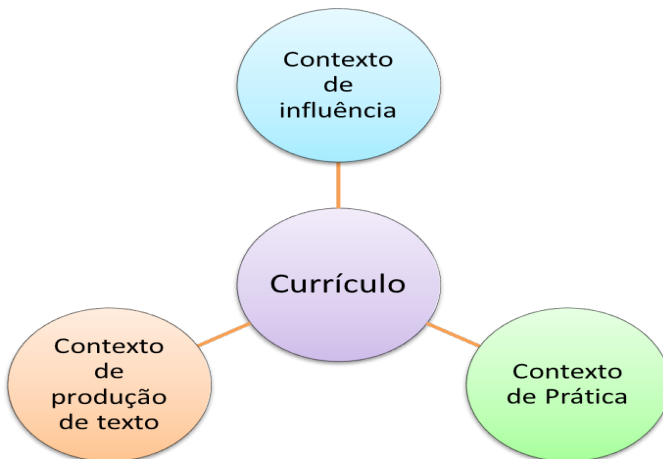
Com isso, é imprescindível analisar o currículo como ato político, no qual se encontram as relações de poder que ora reproduzem os ideais de uma hegemonia dominante e ora produz um movimento que contrapõem as concepções que fazem do currículo um elemento a serviço da normatização e conservação das dinâmicas sociais.

Propostas curriculares como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais se impõem aos docentes das diversas regiões brasileiras “no contexto da prática, na qual é reinterpretado, mas que igualmente é fruto da recontextualização, por cruzamentos híbridos” (LOPES, 2007, p. 221). Híbridos pelo fato de que no campo escolar não há apenas um discurso ou um único texto. Entretanto, Rodrigues (2016, p. 142) sugere que, “especialmente no tocante a pluralidade cultural do povo brasileiro, material humano que compõe os bancos escolares da Educação Básica”, se considere a necessidade do reconhecimento de que a escola “encontra-se marcada por práticas culturais e historicamente arraigadas, bem como por teorias que deslocaram a responsabilidade da escola para o aluno, além de currículos e formação de professores insuficientes” (BRASIL, 1998, p. 127). Diante do quadro apresentado, o autor sugere “uma tomada de ação por parte dos intelectuais e docentes envolvidos com a

escolarização nacional” (RODRIGUES, 2016, p. 142), mediante a adoção de “medidas estruturais” e do “estabelecimento de condições que revertam esse processo”, o que inclui “o reconhecimento e valorização de características específicas e singulares de regiões, etnias, escolas, professores e alunos” (BRASIL, 1998, p. 127).

O conhecimento escolar é tão relevante quanto às ordens de intenção preconizadas pelas propostas curriculares estabelecidas pelo Estado, governos, meios acadêmicos e mercado editorial. Isso quer dizer que “o conhecimento escolar é uma construção da esfera educativa, não mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola” (MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 22). Nesse sentido, as políticas curriculares se estabelecem a partir de uma série de contextos. A figura1 destaca três destes contextos:

Figura1 - Contextos incorporados no currículo



O contexto de influência no âmbito educacional e escolar se dá pelas intenções de “reproduzir ideias em outros, moldar seus comportamentos para ajustá-los a uma norma” (GIMENO, 2007, p. 118) e entrelaçada com a pulsão reprodutora, existe outra – a produtora,

“que anima e justifica a pulsão para fluir sobre as crianças como forma de fazer crescer nelas ou de criar algo novo a partir de sua natureza moldável” (GIMENO, 2007, p. 118).

O contexto de produção de texto apresenta o desenvolvimento de dois textos de currículo: o implícito e o explícito. O implícito está nas ações que geram significados à prática docente por meio de atividades articuladas, baseadas no desejo e na visão daquilo que o professor tem como importante, ficando impossível de integrar nesse texto todos os conteúdos das ações (GERMANO, 2007, p.119). Em relação ao texto explícito, o autor descreve que tal modalidade de texto

É a expressão de uma intenção e do conteúdo; os êxitos das ações são a realidade, a qual não pode ser prevista, a não ser em termos bem amplos. Esse texto é uma espécie de partitura que representa uma música, mas não é música. Deve ser traduzida na prática por executantes e com instrumentos apropriados; a música depende disso (GIMENO, 2007, p. 119).

Como os contextos convergem entre si, nota-se que o contexto de prática é influenciado pelos outros contextos e que o mesmo apresenta dois polos. Sendo assim, a prática pode ser influenciada em prol de uma educação real ou desejada, o que as torna plurais e desafiadoras, já que a escola é um aparelho normativo.

Nesta conjuntura, o professor é um dos grandes artífices<sup>4</sup> do currículo, tendo em vista que o processo de reinterpretação e recontextualização é direcionado por ele, através de sua prática educativa, sendo o currículo materializado a partir do seu posicionamento político.

Com isso, Lopes (2007), com base em suas pesquisas sobre currículo, procura

---

4 Expressão utilizada por Moreira e Candau (2008).

[...] entender currículo como política cultural que se articula prioritariamente com a produção do conhecimento escolar, quanto salientando a compreensão de política como relacionada às decisões que dizem respeito à vida coletiva, para além de sua restrição ao poder central do Estado e dos governos (LOPES, 2007, p. 206).

Enxergar o currículo como algo político permite entendê-lo como múltiplo, permeado de textos e discursos que, quando recontextualizados, expressam a negociação de sentidos e significados, proporcionando aos sujeitos várias leituras que disputam sua legitimidade no campo escolar. Sendo as disputas em torno do que é legítimo algo frutífero, consideramos o currículo um movimento dialético, no qual não existem verdades estabelecidas, mas um espaço em que se reescreve de forma permanente o conhecimento escolar.

Nessa perspectiva, os alunos aprendem que no mundo social a legitimidade é imposta por discursos que, na maioria das vezes, são excludentes. O poder, conseqüentemente, é (re)dimensionado, exercendo múltiplas forças que valorizam as diferenças e a cultura dos sujeitos em meio a cultura escolar, não estando preso, apenas, a uma determinada classe ou grupo.

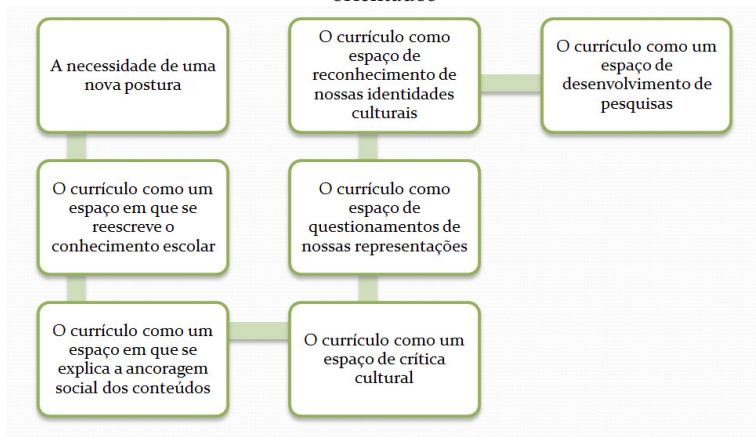
## **2 O cruzamento de culturas na construção de currículos orientados**

Desenvolver políticas e práticas curriculares como lugar dinâmico de fluxos culturais, em que a identidade passa a ser pensada a partir da diferença, requer a construção de currículos multiculturalmente orientados. Segundo Tadeu (2011, p. 85), “o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados [...] para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas”. No currículo, o multiculturalismo possibilita sensibilizar os atores escolares para a pluralidade de

valores e universos culturais, em que os sujeitos compartilham experiências e produzem novas vivências, que resultam em um cruzamento de culturas que denotam novos significados.

Para ajudar na implementação deste currículo, Moreira e Candau (2008) pensam em alguns princípios (Figura 2) que possam orientar a comunidade escolar na realização dos atos de contextualizar e compreender o processo de construção das diferenças e das desigualdades presentes nas relações sociais: “Ou seja, o existente nem pode ser aceito sem questionamento nem é imutável; constituiu-se, sim, em estímulo para resistências, para críticas e para a formulação e a promoção de novas situações pedagógicas e novas relações sociais” (MOREIRA e CANDAU, 2008, p.30).

**Figura 2** - Princípios para a construção de currículos multiculturalmente orientados



Fonte: Moreira e Candau (2008).

Os princípios elencados pelos autores se apresentam como proposta para que a comunidade escolar insira nas práticas educativas textos e discursos entrelaçados com a perspectiva cultural, no intuito de (res)significá-las a ponto de permitir a abertura às

distintas manifestações sociais. Por isso, a necessidade de uma nova postura é emergencial por parte dos atores escolares, pois “o daltonismo cultural é tão intenso que chega a impedir que a professora reconheça a presença da diversidade (e de suas consequências) na escola” (MOREIRA e CANDAU, 2008, p.31).

A constituição de uma nova postura permite aos sujeitos perceber que um determinado conhecimento pode ser visualizado por diferentes abordagens, e que o atrito provocado através do confronto entre elas concede aos alunos o entendimento de que o que está posto pode ser reescrito.

A busca pela relativização, no sentido de compreender as diferenças, encaminha os alunos para o reconhecimento do contexto social, fazendo com que eles entendam que as raízes históricas e culturais são aspectos inerentes aos processos de análises dos conteúdos curriculares, atreladas às experiências do passado e do presente, sejam elas individuais ou coletivas.

Nessa perspectiva, o currículo contribui para o reconhecimento das identidades sociais e para a aproximação aberta e empática à realidade dos outros (MOREIRA e CANDAU, 2008). Essas premissas que orientam a constituição do currículo como cruzamentos de culturas é um desafio que as escolas têm pela frente, como veremos na próxima seção.

### **3. O contexto da prática e a constituição das políticas curriculares em escolas do Cariri Paraibano**

#### **3.1 As práticas curriculares na rede municipal de educação de São João do Tigre**

Em algumas escolas municipais da região do Cariri Paraibano se naturalizou que o currículo é um conjunto de conteúdos guiados por habilidades ou objetivos que devem ser trabalhados durante o

ano letivo escolar. Ao indagar os professores sobre quais conteúdos devem ser considerados importantes ou essenciais para merecer ser parte do currículo, a resposta é quase unânime, os que estão inseridos nos livros didáticos. Pergunta-se: Por quê? E eles afirmam que o livro didático é o único material disponível para os alunos no ambiente escolar. Pelo fato de as escolas não possuírem copiadoras e impressoras, alegam não ser possível reproduzir outros materiais didáticos.

Dada esta afirmação, questionam-se os professores acerca de como eles fazem para dinamizar as aulas. Um caso específico foi o professor de Ciências. Ele explica que pelo fato de as aulas serem de quarenta e cinco minutos a dinâmica estabelecida é: “apresentar o conteúdo; explaná-lo; tirar dúvidas e realizar exercícios”. Os demais professores indagados concordam com a resposta e fazem comentários similares que reforçam a dinâmica descrita.

Com a mudança da gestão educacional do município, oriunda da eleição para governantes municipais em 2012, a equipe pedagógica, que até então permanecia no trabalho burocrático da secretária, desloca-se para as escolas e descobrem que um pouco mais de 75% dos professores<sup>5</sup> não sistematizavam o planejamento escolar. Para reverter tal deficiência, a secretária municipal instituiu aulas departamentais nas escolas, que até então não existiam. A ação gerou descontentamento por parte dos professores, o que ocasionou conflitos com a equipe pedagógica.

Os dois primeiros anos foram marcados por fortes embates teóricos e discursivos sobre o processo de escolarização. Na realização dos encontros pedagógicos<sup>6</sup> sugeriu-se que os professores que

---

5 A rede municipal possui um coletivo de 82 professores, que se dividem em três modalidades de ensino: Educação Infantil, Educação Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

6 São realizados quatro encontros no início de cada bimestre.



lecionavam a mesma disciplina planejassem as atividades escolares em parceria uns com outros, para que entre eles constituíssem diálogos fecundos sobre práticas e políticas educativas.

A equipe pedagógica que é constituída por um pedagogo, uma supervisora e uma orientadora não conseguiu sistematizar um trabalho específico de acordo com suas atribuições, tendo em vista que o município possui dez instituições escolares. A partir disso, a equipe organizou os seus trabalhos pelas modalidades de ensino: o pedagogo passou a coordenar os professores do Ensino Fundamental II (6º a 9º ano); a orientadora educacional os professores do Ensino Fundamental I (1º a 5º ano); e a supervisora, a Educação Infantil; ficando a Educação de Jovens Adultos, lamentavelmente, sem apoio pedagógico.

No final de 2013, e com o fim de todas as ações realizadas, um resultado se fazia notório: a concretização de um diálogo composto por trocas de experiências, de textos e discursos<sup>7</sup> entre os professores das disciplinas afins.

Em 2014, os professores do Ensino Fundamental I e II organizaram uma proposta curricular, acompanhada de conteúdos e habilidades para serem desenvolvidos durante os bimestres. Eles haviam percebido que os conteúdos trabalhados nos anos anteriores, mesmo tendo como base o livro didático, não apresentavam uma unidade educacional, ocasionando variações sérias, que eram evidenciadas quando os alunos se transferiam para uma outra instituição escolar do mesmo município.

---

7 “Este objeto multifacetado (texto/discurso) é produto da relação entre o sujeito, a história e a cultura; material que deve ser trabalhado no processo de ensino e aprendizagem da linguagem, levando em consideração que a flexibilidade educativa é forte forma de ação, uma vez que a mente encontra-se aberta a tornar significativas as atividades desenvolvidas pelo homem na história” (RODRIGUES, 2016, p. 143).

Não podemos negar que os professores produziram, ao longo do ano letivo, novas dinâmicas pedagógicas, tais como aula de campo, seminário e projetos, que devem ser reconhecidos e valorizados. Entretanto, conclui-se que se encontram ainda distantes da proposta de um currículo multicultural orientado.

Observou-se durante o trabalho de campo que as práticas e as políticas estabelecidas pelos professores ainda estão enraizadas nas perspectivas teóricas tradicionais, o que não quer dizer que as outras práticas e políticas não se manifestam, mas a predominância da racionalização e da organização impede o desenvolvimento de políticas curriculares valorativas. O não reconhecimento dos alunos como o “outro” que dá sentido ao “ser” e ao “eu” do professor, dificulta também, a inserção da pluralidade e da diferença nas políticas curriculares.

A partir dessas informações questiona-se: Qual é a compreensão ontológica e histórica que tais docentes possuem sobre currículo? A formação inicial aligeirada com discussões teóricas limitadas, a falta de formação continuada, as péssimas condições de trabalho e principalmente de estudos, atreladas a gestões não democráticas e ineficientes são fatores que bloqueiam uma perspectiva cultural do currículo. Reverter tal situação pode ser possível com a inserção de textos multiculturais nas formações de professores e nos encontros pedagógicos.

A realização do Projeto Político Curricular<sup>8</sup> (que não existe enquanto texto, nas escolas) é uma forma de deixar o currículo

---

8 O PPC da escola deve ser construído a partir de discussões teóricas promovidas por meio de estudos dirigidos. É preciso refletir sobre os problemas da escola e propor soluções que busquem transformar os processos de escolarização em algo significativo e prazeroso. Para isso, o PPC precisa ter uma base teórica clara que permeie não o currículo escrito mais o currículo vivenciado, sendo sua missão e seus objetivos voltados para os efeitos que as práticas estão ocasionando na formação dos alunos, ou seja,

escrito em consonância com o currículo vivenciado, desenvolvendo, desta maneira, uma política curricular que considere a produção do conhecimento escolar e a produção de identidades. No desenvolvimento de práticas que acolham as experiências e as vivências dos alunos. No emprego de filmes, jornais, revistas, livros entre outros artefatos que propiciem a manifestação da cultura, em que o poder se organize e se exercite, como força que rege a dinâmica social, política e cultural predominante no mundo contemporâneo (COSTA, 2010).

Essas são ações que possivelmente colaborem na implantação de ações capazes de promover uma educação multicultural orientada, articulada com os saberes e as práticas socialmente constituídas com os conhecimentos escolares.

### 3.1 Um currículo em ascensão: o caso do município de Zabelê

O município de Zabelê, localizado na região do Cariri Paraibano, apresenta uma população de 2.075 habitantes (IBGE, 2010). A rede municipal de educação conta com duas instituições de ensino. A Escola Municipal de Educação Infantil José Henrique Neto, atende as crianças de 0 a 5 anos; já a Escola Municipal Maria Bezerra da Silva, no turno da manhã, oferece o Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano), no turno vespertino, o Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano), e no turno da noite, a Educação de Jovens e Adultos.

No ano de 2016, a secretária municipal de educação reuniu-se com a gestão da segunda escola mencionada, para discutir e refletir as aprendizagens dos alunos. Perceberam, a partir de um estudo feito pelo Tribunal de Contas da Paraíba, que o investimento

---

utilizar os conteúdos como materiais para dialogar com conhecimentos escolares. Desta forma, as ações educativas devem estar centradas na qualidade da aprendizagem e não somente do ensino.

empreendido pelo órgão municipal não estava melhorando os índices educacionais. Realizou-se, então, uma mudança na gestão escolar que fomentou um trabalho de reorganização do espaço educativo<sup>9</sup>.

Nesse período, os conflitos envolvendo indisciplina e agressividade eram centrais nas questões relacionais da escola. A gestora escolar não contribuía para possíveis soluções dos problemas, mantendo práticas autoritárias e abusivas em suas atuações. Com efeito, as atividades educativas iam se deteriorando, assim como a autoestima dos professores. A primeira ação desenvolvida, pela nova gestão, foi de escutar os profissionais da escola e com isso pensar no espaço se fundamentando na concepção de lugar. Visto que

A importância do lugar na educação tem sido negligenciada por inúmeras razões. Uma é a facilidade com deixamos escapar o imediato e o mundano. Essas coisas mais à mão costumam ser mais difíceis de se ver [...] Outra porque o conceito de lugar é nebuloso para os educadores, porque grande parte de nós consistimos numa população destituída de lugar, para a qual os lugares circundantes não são mais fontes de alimento, água, sustento, energia, materiais, amigos, recreação ou inspiração espiritual (DAVID ORR, 2006, p. 117).

O lugar deve ser percebido e sentido como espaço que forma vínculos afetivos. Todo sujeito precisa se sentir pertencente ao lugar. Nesse contexto, passou-se a compreender que a escola é um lugar em que o conflito, mas também o prazer se efetiva nas práticas e nas relações.

---

9 Chamamos esse momento de primeira fase.

A segunda ação foi conceber uma política de intervenção pedagógica para transformar o espaço. A nova gestão chamou os pais para tomarem parte da responsabilidade que lhes cabem na formação de seus respectivos filhos. Perceberam que era primordial, para mudar o palco e o enredo da trama, a atuação de inúmeras pessoas, mediante a prática da coliderança e da gestão compartilhada. Os conflitos começaram a ser resolvidos por intermédio da abordagem dialógica, a qual os sujeitos vão adquirindo consciência de si a partir do diálogo. Direção, coordenação, pais, professores e alunos se reuniram para resolver embates coletivos e individuais. Instituiu-se o Conselho de Classe, criaram um projeto de novas oportunidades de aprendizagens e definiram regras. O coordenador pedagógico desenvolveu o atendimento individualizado com os alunos, para identificar potencialidades e fragilidades das interações educativas. Com isso, passou a acompanhar o rendimento de cada estudante de maneira sistematizada.

A escola, a partir dessa nova política, se constituiu em um território educativo, haja vista que se apropriaram da aceção de que

[...] o território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS, 2002, p.10).

Essa ressignificação do espaço possibilitou a escola gerar motivações capazes de estabelecer inter-relações e produzir aprendizagens comprometidas com a formação crítica dos alunos, e o professor se tornou o principal mediador desse processo (CALLAI, 2010).

A constituição de um novo território resultou no surgimento de práticas educativas mais sistematizadas. Começou-se o ano letivo de 2017 implantando salas ambientes, no Ensino Fundamental Anos Finais, para facilitar o acesso aos materiais didáticos específicos de cada disciplina do conhecimento (Figura 3 e 4).

Figura 3. Sala de Geografia



Fonte: Acervo da escola (2017).

Figura 4. Sala de Educação Física



Fonte: Acervo da escola (2017).

Houve resistência de alguns professores, contudo, eles perceberam, nas primeiras semanas, que a reorganização do espaço escolar em salas temáticas garantia que todas as disciplinas pudessem usufruir de ambientes mais apropriados. Assim como, despertava a curiosidade dos alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, que frequentam as salas no período matutino, mas não se deslocam de uma para outra.

Essa ação garantiu melhor otimização do tempo das aulas, melhorou as condições de trabalho dos professores e diminuiu consideravelmente os casos de agressões, que aconteciam durante os intervalos de troca (dos professores) de uma sala para outra. Os primeiros atores escolares a perceberem a diferença de comportamento dos alunos foram as merendeiras e os auxiliares de limpeza. Eles comentavam que pareciam estar trabalhando em outra escola, que o ambiente estava muito agradável.

Era o momento de reorganizar os processos de ensino e de aprendizagem<sup>10</sup>. De tornar a escola um lugar para aprender a pensar, “para aprender a dominar e manejar instrumentos da tecnologia, para exercitar um pensamento crítico, para construir referências capazes de fazer esta leitura do mundo, da vida” (CALLAI, 2010, p. 35).

Na realização do I Encontro Pedagógico, montou-se um calendário de projetos e atividades situadas. Discutiu-se a importância de inserir os alunos em práticas de letramentos e construiu uma rotina pedagógica que favoreceu os processos de apropriação do sistema de escrita alfabética. Conforme destacamos em Rodrigues (2016, p. 143):

[...] torna-se importante o trabalho em sala de aula com inúmeras práticas de letramento que permitem a constituição de práticas sociais legítimas no plano cultural, o que se dá através da diversidade de gêneros textuais, permitindo uma ação educativa voltada para a reflexão crítica do texto e do discurso, investimento docente que visa tornar a aprendizagem um instrumento a ser utilizado pelo sujeito nas diversas atividades de uso da linguagem.

Diante disso, organizou-se uma proposta curricular que possibilitou ao primeiro ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) incorporar

---

10 Chamou-se esse momento de segunda fase.



as disciplinas de geografia, ciências, história, educação física e artes aos diversos textos que circulam na comunidade local. Com isso, adicionou-se ao processo de letramento escolar, momentos em que ler e escrever se situam nas dimensões que constituem as práticas sociais legitimadas pelos alunos e seus familiares e amigos. Isso se justifica pelo fato de que “situar o sujeito no centro das reflexões linguísticas significa hoje em dia voltar-se para o exterior da língua, para a produção sócio-histórico-cultural do texto e a atualização dos discursos que operam sentidos ideologicamente situados pela historicidade da palavra na sociedade e na cultura” (RODRIGUES, 2016, p. 143).

Conseqüentemente, coordenação e direção propuseram aos professores que iniciassem as aulas a partir de um Seminário Integrador. Consultou-se a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) com o intuito de discutir os seus princípios e os direitos de aprendizagem. Os professores utilizaram-se dos temas especiais da BNCC, que estabelecem a integração entre os componentes curriculares de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas que organizam a Educação Básica. Escolheram trabalhar com duas temáticas: educação ambiental e economia, educação financeira e sustentabilidade.

No primeiro dia de aula, reuniram todos os alunos no auditório para dar as boas-vindas e apresentar-lhes a equipe da escola e as regras que haviam pontuados no encontro pedagógico. Perguntaram se eles estavam de acordo e se queriam retirar ou acrescentar alguma norma. Notaram certa surpresa em seus rostos. Explicaram que estavam desenvolvendo um acordo didático no qual eles precisavam cumprir, e por isso, eles precisavam ser consultados. A gestora pediu para que eles levantassem as mãos, já que todos tinham sinalizado estarem de acordo. Em seguida, o coordenador pedagógico explicou que durante a semana eles não iriam

ter as aulas por disciplina, pois iam viver um momento de integração. Apresentaram as temáticas do seminário e desenvolveram uma palestra de abertura.

No segundo dia, estruturaram as atividades educativas em duas etapas. A primeira com uma mesa redonda, na qual participaram os professores de geografia, história e matemática. O professor de geografia no transcorrer de sua fala conceituou educação ambiental e sustentabilidade. O professor de matemática relacionou o conceito de sustentabilidade com o modo de vida consumista que se adota na contemporaneidade e explicou a importância da educação financeira. O professor de história trouxe a linha cronológica dos eventos nacionais e internacionais que pautaram diálogos em torno do futuro do planeta. Na segunda etapa, dividiram os alunos em três grupos de trabalho, que foram mediados pelos professores em ambientes diferentes. Neste momento, os alunos assistiram ao primeiro vídeo de uma série de três vídeos educativos sobre sustentabilidade. Após a visualização do recurso midiático, estabeleceram-se debates e discussões que fomentaram uma primeira sistematização das atividades desenvolvidas. Chamaram essa produção de primeira escrita.

No terceiro dia, a dinâmica foi a mesma do dia anterior, porém os professores trocaram de grupos para que os alunos pudessem ter orientações sobre a temática a partir dos conhecimentos de cada disciplina. Os grupos formaram subgrupos e tiveram a tarefa de pesquisar possíveis soluções para os problemas ambientais debatidos durante as vivências pedagógicas.

No quarto dia, os professores novamente, trocam de grupos e orientam os alunos a desenvolverem textos e cartazes para serem apresentados no encerramento do evento.

No quinto dia concluíram o seminário com a socialização das produções. E, dessa maneira, tornaram os alunos protagonistas de

sua própria aprendizagem. O evento foi tão significativo, no ponto de vista de ser produtivo, mas, sobretudo prazeroso, que se realizou no terceiro bimestre, outro com foco na preservação e conservação da caatinga.

Essa segunda experiência apresentou mais consistência, visto que os professores participaram de todo o processo de construção das atividades que deram origem ao “*Projeto: a escola nos caminhos da caatinga*”. Conseguiram proporcionar um olhar interdisciplinar sobre os aspectos locais. Os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais utilizaram as músicas de Luiz Gonzaga para trabalhar a fauna e a flora da caatinga. Já os docentes dos Anos Finais, realizaram aulas de campo que evidenciaram elementos da cultura do lugar e dos aspectos físicos do bioma. Desenvolveram estudos com foco na convivência e no respeito ao ambiente. Analisaram a obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e compreenderam a proposta dos 3 R’s: Reduzir, Reutilizar e Reciclar.

As práticas aqui evidenciadas geraram uma exposição pedagógica aberta a comunidade. Os alunos fizeram apresentações artísticas envolvendo dança, música e teatro. Montaram um Memorial da tocadora de pífano Zabé da Loca, criaram um viveiro das principais espécies de plantas observadas nas aulas de campo e produziram maquetes explicativas sobre as diversas formas de captar água. Do mesmo modo, expuseram gráficos quantificando o consumo de produtos que são descartados na natureza de forma inapropriada e criaram minipalestras para os visitantes.

O envolvimento dos alunos durante o processo de execução das atividades garantiu-lhes aprendizagens que foram para além do processo de escolarização, resultando em um movimento de reconhecimento de uma identidade multicultural, muitas vezes, invisibilizada pela escola.

## Considerações finais

Desenvolver uma reflexão crítica e posteriormente uma prática com base na multiculturalidade é um dos desafios postos para os profissionais da educação. É preciso participar de forma criativa e reflexiva na elaboração dos currículos para não corrermos o risco de figurar como meros reprodutores das determinações de propostas curriculares que condicionam e limitam o trabalho do professor em um viés alinhado a “um modelo de vida ideal” e não real (RODRIGUES, 2009).

Observamos no processo investigativo que as práticas e as políticas estabelecidas pelos professores ainda estão enraizadas nas perspectivas teóricas tradicionais, o que não quer dizer que as outras práticas e políticas não se manifestam, mas a predominância da racionalização e da organização impede ainda (ou dificulta) o desenvolvimento de novos discursos, e assim, de novas práticas. O não reconhecimento do aluno como o “outro” que dá sentido ao “ser” e ao “eu” do professor dificulta a inserção da pluralidade e da diferença nas políticas curriculares. Entretanto, as ações desenvolvidas pelas escolas observadas impulsionam experiências pautadas nos contextos atuais. O relato transcrito demonstra que há um processo, por vezes tímido, que busca romper com a racionalização instrumental dos processos educativos. Os eventos mencionados marcam o início de um movimento que rompe com as práticas fragmentadas de conceber a construção do conhecimento. Os professores passaram a dialogar com os conteúdos e a relacioná-los em suas aulas.

Finalmente, enfatizamos com o nosso estudo que conceber o currículo como artefato cultural gera práticas fecundas que permitem aos sujeitos produzirem efeitos que levem ao reconhecimento de suas identidades individuais e sociais, permitindo modificar as suas realidades e de responderem “quem são” e “quem são os outros”

nessa sociedade multi e pluricultural, na qual as diferenças contextualizam novos significados.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural**. Brasília: MEC, 1998.

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

BRASIL. IBGE. Censo Demográfico, 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/zabele/panorama>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

CALLAI, Helena Copetti. Escola, cotidiano e lugar. **Presidência da República Ministério da Educação Secretaria Executiva Secretaria de Educação Básica**, p. 25.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. *In.*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIMENO. Sacristán José. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre a cultura para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos *et al.* A educação escolar no contexto das transformações da sociedade contemporânea: as transformações técnico-científicas, econômicas e políticas. *In.*: LIBÂNEO, José Carlos;

OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação)

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e epistemologia.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MOREIRA, Antônio Flavio; TADEU, Tomaz da Silva. **Currículo, cultura e sociedade.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Indagações sobre o currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

ORR, David W. Lugar e Pedagogia. In: CAPRA, Fritjof. **Alfabetização ecológica.** Editora Cultrix, 2006. p. 114-124.

RODRIGUES, Linduarte Pereira. Cultura clássica, cultura vulgar: considerações acerca do ideal de autor, leitor e leitura. Campina Grande, PB: **Sociopoética**, 2009, p.1-16.

\_\_\_\_\_. Folhetos de cordel no ensino de língua materna: aspectos culturais e formação docente. **Revista do Gelne.** Natal, RN: 2016, p.140-167.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. **GEOgraphia**, v. 1, n. 1, p. 7-13, 1999. Disponível em: <http://www.geographia.uff.br/index.php/geographia/article/viewFile/2/2> Acessado em 01 jul. 2018.

TADEU, Tomaz da Silva. **Documentos de Identidades:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

# CONSTRUÇÃO CURRICULAR E PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS: A EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA NA DÉCADA DE 1950

Diogo Henrique Vianna<sup>1</sup>

Arnaldo Pinto Junior<sup>2</sup>

**E**ste estudo pretende trazer contribuições para o debate acerca da história do ensino de História e de suas possíveis implicações nos espaços de atuação docente, seja no âmbito dos processos de elaboração e implementação de currículos normativos, seja no entendimento de variados aspectos que compõem os livros didáticos. A partir de referenciais da história das disciplinas escolares, de categorias de análise da construção social do currículo e, ainda, de estudos realizados no campo do livro didático, analisaremos neste texto a proposta de ensino de História da América em escolas secundárias brasileiras ao longo da década de 1950, buscando refletir sobre suas especificidades para a história do ensino de História.

No tocante à abordagem e aos objetos de análise deste estudo, tecemos inicialmente breves considerações. A *história das disciplinas escolares* como campo de pesquisa evidencia a complexidade das transformações a que uma área do conhecimento está sujeita na cultura escolar, abordando a história dos conteúdos e das suas

---

1 Universidade Estadual de Campinas. E-mail: diogohviannna@gmail.com

2 Universidade Estadual de Campinas. E-mail: apjbrasil@hotmail.com

finalidades do ensino escolar, bem como os processos de aculturação escolar (CHERVEL, 1990). Neste amplo campo de estudos, a abordagem *curricular* torna-se um importante elemento por possibilitar o entendimento dos contextos históricos na sua definição. O *livro didático*, por sua vez, instrumento pedagógico presente e permanente na escola e no ensino de História, apresenta seu valor documental ao materializar, amplamente, as normativas estabelecidas num dado currículo em sua fase pré-ativa.

O tema estudado foi uma experiência educacional e cultural na qual o ensino de História da América tornou-se conteúdo curricular exclusivo do 2º ano escolar do ensino ginásial em 1951. Para isso, um novo programa curricular foi instituído e novas edições de livros didáticos foram produzidas. Esta experiência não foi um fenômeno isolado ou uma anomalia no ensino de História, mas sim um dentre vários processos históricos cujo os agentes de uma época pautam, não sem disputas, o quê e como algo deverá ser ensinado. O entendimento desse quadro histórico sob um viés cultural auxilia-nos na compreensão da história do ensino de História, rompendo o senso de ser esta uma área de poucas mudanças curriculares ou educacionais.

As categorias de análise empreendidas neste estudo também nos levam a perceber dinâmicas análogas em períodos distintos na história da educação brasileira. Certamente, as demandas de cada período histórico e de seus agentes guardam características próprias, a qual todo estudo histórico deve evitar o anacronismo. Sendo assim, antes de voltarmos nossa atenção para o ensino de História da América na década de 1950, alguns exemplos contemporâneos podem nos ajudar a compreender as noções de currículo e livro didático e sua relação com o ensino de História.

Ao contrário do que apresenta o senso comum, o currículo escolar não é algo universal, estável e estático. Há uma impressão



comum àqueles que tiveram formação escolar de que o caminho curricular percorrido por um estudante deveria ser trilhado por todos da mesma forma em tempos e lugares distintos. Aquilo ensinado para uma geração seria, quase inevitavelmente, ensinado para outra. Talvez algumas áreas do conhecimento estariam mais suscetíveis às mudanças, como as ciências biológicas, por exemplo, e as constantes novas descobertas científicas. Por sua vez, nessa visão, o currículo de História não seria esse campo dinâmico de rápidas e constantes transformações, passando a ilusão de um currículo cristalizado, imutável e inquestionável. Ora, o ensino de História seria baseado em fatos do passado já devidamente desvendados; a história da Antiguidade ou do período colonial brasileiro continuariam, em essência, os mesmos. As principais alterações curriculares no ensino de História se dariam pela inclusão dos novos acontecimentos da humanidade; assim, à cada nova geração, novos fatos se acumulariam no currículo, sem que isso alterasse grandemente os conteúdos clássicos já consolidados.

No entanto, é necessário compreender que aquilo que parece neutro é efetivamente um campo de disputa em que se manifestam interesses diversos. O currículo apresenta-se em um espaço de embate que não é indiferente ou imparcial. Um currículo tem pertencimento (), seja político, econômico ou social. O currículo, por fim, manifesta os interesses de tempos e lugares diferentes, dependendo de como as forças envolvidas e interessadas conseguem pautar e defender os conteúdos a serem ensinados. O debate pode dar-se tanto pelo conteúdo, ou seja, aquilo que será ensinado; quanto pela forma, ou seja, o como será ensinado ou, ainda, que tipo de interpretação será dada sobre um determinado assunto.

No Brasil não foram poucos os debates acerca do ensino de História e suas proposições curriculares. Nas últimas duas décadas, por exemplo, manifestaram-se posições sobre temas relacionados ao ensino de História do Brasil. Nesse período, grupos vinculados

à herança dos governos militares e de alas mais conservadoras da sociedade brasileira questionam as abordagens e os conceitos utilizados sobre a ditadura (1964-85). Há uma crítica quanto à legitimidade da narrativa construída no currículo e no ensino de História após a redemocratização. Para estes críticos do currículo vigente há a necessidade de revisão, pois grupos de intelectuais, pesquisadores e professores contrários aos governos do regime implantando em 1964 teriam propagado, nas últimas décadas, uma visão distorcida do período em questão, condenando historicamente os militares como algozes da nação. O que para esse grupo não seria o caso, porque o que é ensinado como golpe de estado ou ditadura deveria ser ensinado como uma revolução contra comunista sucedida por governos militares. A continuidade desse debate curricular dependerá da disposição dos agentes envolvidos, tanto os favoráveis, quanto aqueles que refutam mudanças.

Ainda entre 2013 e 2018, setores da sociedade civil e da administração pública (mais precisamente órgãos federais, estaduais e municipais da área da educação) participaram do debate da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento de caráter normativo, previsto na Constituição de 1988<sup>3</sup>, teve três versões preliminares, cada uma delas foi alvo de disputa por associações públicas e privadas, visando, cada qual, o interesse em estabelecer uma proposta de currículo e consigo uma concepção de ensino. O debate quanto ao currículo para o ensino de História teve destaque desde a primeira versão. Na proposta inicial havia um deslocamento do eixo central da História europeia, tradicionalmente ensinado, para

---

3 Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

um eixo brasilcêntrico<sup>4</sup>. Na primeira versão<sup>5</sup> destacavam-se temas relacionados ao mundo africano, ameríndio e afro-brasileiro. Em meio aos debates, consultas públicas e posicionamentos políticos estes temas destacados perderam espaço na versão final<sup>6</sup>. Por fim, o currículo de História para o ensino fundamental, estabelecido no documento, acabou mantendo temas e conteúdos tradicionais no ensino de História.

Um último, e pertinente, exemplo entorno da construção social do currículo de História no Brasil foi o estabelecimento da lei nº 10.639 de 2003. Esta lei estabeleceu a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira. Acrescendo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) o art.26A na qual deveriam ser ensinados a “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”. Havia ainda a indicação das principais áreas em que deveriam ser ensinadas: Educação Artística, Literatura e História Brasileiras. Em 2008, o art.26A foi alterado pela Lei nº 11.645, ampliando o escopo curricular com as diretrizes para o ensino de cultura indígena. Tal mudança curricular marca a ascensão de movimentos sociais de

---

4 No que se refere aos intensos debates, a própria diretoria da Associação Nacional de História (ANPUH Brasil) foi contestada por parte de seus integrantes ao solicitar um parecer destinado ao Ministério da Educação que reforçou visões eurocêntricas para o ensino da disciplina escolar (PINTO JUNIOR.; BUENO; GUIMARÃES, 2016).

5 BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar, primeira versão, revista. 2015. Disponível em <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em 18/01/2019.

6 BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar, primeira versão, revista. 2015. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 18/01/2019.

valorização da cultura negra e indígena que conseguiram naquele momento apresentar uma agenda para pautar o debate e propor mudanças curriculares. Mas, a promulgação de uma lei não garante a implementação de um currículo; como objeto social este depende do movimento das forças sociais interessadas. O brilho das temáticas voltadas para o mundo africano e indígena encontrava-se opaco na versão final da BNCC de 2018. Dentre os desafios estavam a formação de professores, o enraizamento de preconceitos a alguns conteúdos, e o acesso a materiais didáticos adequados (MORAES, 2015). Neste intervalo de 15 anos houve avanços no ensino de cultura africana e indígena, mas, esta temática não se consolidou como esperado, mesmo que tenha havido esforços para a implementação da lei.

Estes exemplos mostram como é complexo o entendimento acerca do currículo para o ensino de História. Quando entendido como fenômeno social e cultural, o currículo demonstra sua importância como objeto de estudo na *história da disciplina escolar* história. Da aparente estabilidade, o currículo de História mostra-se inversamente instável e objeto de disputa pelas forças que atuam em sociedade marcadamente desigual como, no caso, a brasileira.

Soma-se a isso outro elemento importante para este estudo: o livro didático de História. Este instrumento pedagógico está permanentemente presente na cultura escolar, tornando elemento de destaque nas políticas educacionais. O livro didático também materializa o currículo estabelecido; instrumento de grande circulação é alvo de disputas entorno de sua produção e divulgação. Quando uma reforma curricular é estabelecida um dos primeiros movimentos educacionais é a revisão do livro didático, seja para alterá-lo, seja para complementá-lo. Assim esperam os críticos do ensino sobre o período militar no país, para os quais a narrativa sobre o período deve ser revista e algumas nomenclaturas reelaboradas. A nova base

curricular nacional instituída a partir de 2018 também influenciará a produção de novos livros didáticos. Da mesma forma como a partir de 2003 houve esforços para a inclusão da temática africana nos livros de História. As tensas relações sociais não acabam quando finalizado um debate curricular e continuam seu trajeto cultural por meio dos livros e manuais didáticos.

O livro didático apresenta-se como fonte privilegiada para o entendimento desses processos históricos (BATISTA, 1999); o livro enquanto produto cultural congrega em si os debates políticos, intelectuais e pedagógicos. Ao sair do prelo essas vozes estão impressas em suas páginas. O livro didático também cumpre funções variadas: referencial, documental ou ideológica cultural (CHOPPIN, 2004). O livro também é um objeto físico caracterizado como produto regulamentado, fabricado, comercializado, distribuído, usado e consumido (MUNAKATA, 2012). Como item pedagógico o livro didático divulga saberes, ideias difundidas, compondo um quadro das disciplinas escolares. São instrumentos de aprendizagem direcionados a estudantes e assinados pelos seus autores (BATISTA, 1999).

O destaque dado ao ensino de História da América na década de 1950 também foi marcado por debates, interesses e influências que marcaram uma geração de intelectuais, políticos, educadores e estudantes. Uma dada concepção para ensino de História emergiu neste período e no esforço delinear esse processo histórico voltamos nossa atenção ao objeto central deste estudo.

## **O ensino de História da América na década de 1950: currículo e livro didático**

A trajetória do ensino de História da América ganhou contornos específicos durante a década de 1950. A novidade não foi o ensino de temas e conteúdos sobre a história do continente, pois

estes já compunham o currículo para o ensino de História; estes estavam inclusos de forma fragmentada nas disposições curriculares nas décadas anteriores: no ensino de História da Civilização e em seguida em História Geral, assim como os temas que ligavam a história do Brasil à história do continente. O tema, ainda, fora motivo de debate desde o final do século XIX e tem como marco o livro *Compêndio de História da América* de José Francisco Rocha Pombo, ganhador de um concurso sobre livro didático e cuja primeira edição data de 1899. O evidente destaque a partir de 1951 se deu pelo fato de que os temas e conteúdos antes fragmentados foram reorganizados e unificados em um item curricular exclusivo a ser ensinado ao longo de todo o 2º ano do ensino ginásial. De um histórico curricular acidentado (BITTENCOURT, 1996) passa-se à uma “invenção da América na cultura escolar” (DIAS, 1997).

No entanto, este não foi um simples processo de reordenamento e reorganização de conteúdos já estabelecidos. Houve uma reelaboração curricular envolta por interesses variados, marcados por influências externas de um mundo vivendo as experiências do pós-guerra e também pela conflituosa conformação da identidade brasileira ao lado de seus vizinhos continentais. Estes são momentos históricos, que nos estudos sobre as disciplinas escolares, rompem os padrões de estabilidade (.). A sincronia entre os assuntos internos e as relações externas mostrou-se como sendo momento oportuno à ruptura de uma estabilidade curricular, ocasionando tal experiência educacional.

Evidentemente a consolidação do pan-americanismo como elemento agregador de identidade política e econômica no pós-guerra tem papel fundamental nesse debate. Para aqueles que viveram no continente americano entre as décadas de 1940 e 1950, pan-americanismo, interamericanismo, ou aquilo, que de certa forma, se relacionava à uma suposta cultura americana, marcou uma

época. Havia a ideia de que entre estes povos, nações ou culturas, que compunham o continente, deveria haver uma cultura de paz e entendimento; ideário esse subscrito na Carta da Organização dos Estados Americanos, celebrada na IX Conferência Internacional Americana em Bogotá, 1948<sup>7</sup>. Os meios de divulgação dessa consciência eram amplos, poderiam ir do cinema, ao meio acadêmico, perpassando a prática política. Em 1942, por exemplo, na abertura da animação “Saludos Amigos”, de Walt Disney, em que o pato Donald e Goffy, conhecido por aqui como Pateta, visitam a América Latina, um coro entoou:

- *Saudações, América!*
- *Chegou o tempo de nos tornarmos bons amigos!*
- *Saudações, amigos vizinhos!*
- *Precisamos nos unir como se fossemos um só*<sup>8</sup>.

Para além dos instrumentos de propaganda cultural, o principal mecanismo político de construção da identidade americana foi, certamente, a realização das conferências internacionais americanas. Datadas desde o final do século XIX teve sua primeira edição em Washington, entre 1889 e 1890, seguida de nove edições até a de Bogotá em 1948<sup>9</sup> sucedidas pela Organização dos Estados Americanos (OEA) a partir de então. No entanto, não havia equidade nessa política de boa vizinhança; a balança pendia mais aos

---

7 No Brasil, a carta foi promulgada pelo decreto nº 30.544 de 14/2/1952.

8 **Saludos amigos.** Dir. Norman Ferguson, Wilfred Jackson, Jack Kinney, et al. EUA: Walt Disney, 1942. Na versão em português “Alô amigos” o trecho citado foi alterado por: Saudamos a todos! Da América do Sul. A terra onde o céu sempre é bem azul. Saudamos a todos! Amigos de coração que lá deixamos, de quem lembramos a cantar esta canção.

9 As conferências Pan-americanas realizadas até 1948 foram as seguintes: Washington (1889-1890); México (1901-1902); Rio de Janeiro (1906); Buenos Aires (1910); Santiago (1923); Havana (1928); Montevideu (1933); Lima (1938); e de Bogotá (1948).

interesses dos amigos do Norte, havendo quase que uma simbiose entre o conceito de América e sua relação direta com os Estados Unidos da América. A Doutrina Monroe, declarada na primeira metade do século XIX, fora implantada através das Conferências e que tendia a transformar os Estados Unidos no líder do continente sob um projeto de “americanização da América”. As Conferências Pan-americanas são percebidas como um corolário da política externa dos Estados Unidos para o continente americano; tal hegemonia, no entanto, não se deu sem resistência dos Estados participantes frente às propostas que os prejudicassem. Mesmo marcada por contradições, por meio das conferências ampliou-se um espírito de solidariedade continental (DULCI, 2008).

As interpretações quanto à Doutrina Monroe e o pan-americanismo não foram consensuais entre políticos e intelectuais brasileiros, principalmente no período das primeiras décadas do século XX. Destacavam-se nesse embate a posição de Joaquim Nabuco, primeiro Embaixador do Brasil nos Estados Unidos em 1905, admirador e defensor das políticas norte-americanas. Nabuco via na experiência republicana presidencialista dos Estados Unidos o melhor exemplo de liderança para o continente. Em posição contrária, Oliveira Viana, membro do Ministério das Relações Exteriores, externava sua desconfiança para com os amigos do Norte; crítico da Doutrina Monroe e da política imperialista de Theodore Roosevelt, registrou suas posições na publicação do livro *Pan-americanismo: Monroe-Bolívar-Roosevelt* em 1907.

O fato é que após o final da II Guerra Mundial o cenário internacional propiciou uma diferente conjuntura que possibilitava a ampliação da solidariedade continental e a necessidade, eminente, de fortalecer os laços de amizade entre os países que formavam o continente americano. Dessa forma, nos espaços de produção intelectual o movimento de americanização era perceptível; artigos,



capítulos ou conferências sobre o tema América e seus correlatos podiam ser facilmente encontrados em editoriais de revistas ou periódicos de temas gerais. Referente à temas históricos, geográficos e educacionais destacam-se no país a Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro<sup>10</sup>, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos<sup>11</sup>, a Revista Cultura e Política<sup>12</sup>, entre outros espaços de divulgação intelectual.

Na política educacional não seria diferente. Tristão de Ataíde, em parecer de fundação do Conselho Cultural Interamericano no México, segundo as determinações da Carta de Bogotá em 1948, ressaltou “a necessidade de desenvolver os estudos de história e de cultura interamericana, nos cursos secundários de todos os países americanos, como elemento para romper as barreiras internacionais<sup>13</sup>”. No cenário interno do Brasil pós-guerra, a experiência democrática em vigor motivou intelectuais, governantes e educadores a uma revisão curricular que atendesse às demandas das diretrizes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e, por fim, dos Estados Unidos da América. Parte desses agentes haviam participado das reformas educacionais da Era Vargas, principalmente a reforma de 1942, conhecida como

---

10 Destacam-se a frequência do tema América nas edições do final da década de 1940 e início de 1950: *A comissão de História do Instituto Pan-Americano de Geografia e História*, Vol. 206, 1949; *O Instituto Histórico e a cordialidade americana*, Vol. 208, 1950; *Primeiras manifestações pan-americanas no Brasil*, Vol. 215, 1952.

11 Uma edição especial da revista publicada em 1945 dedicava-se exclusivamente ao presidente norte-americano Franklin D. Roosevelt e sua influência futura na promoção da paz e da educação para o continente, Vol.1, nº4, 1945; sobre o ensino de História: *O ensino de História como elemento de Paz e segurança social*, Vol.10, nº25, 1947; ainda sobre o *Plano Cultural Interamericano*, Vol.16, nº44, 1951.

12 Em *Ensino e Conceito de História da América*, n.28, 1942/44, Hélio Viana apresenta-se com um dos grandes defensores do ensino de História da América.

13 Texto publicado no Diário de Notícias e transcrito na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol.16, nº44. p. 134-156.

Capanema, a partir do decreto-lei nº 4.244. Naquele momento, o ensino de História centrava-se na formação do cidadão com forte identidade nacional. Uma década depois as proposições do ensino de História serão realocadas em um novo campo de debate, instituindo-se a necessidade de se consolidar uma identidade americana no campo político, econômico e social. Novamente o ensino de História nas escolas teria destaque no debate educacional.

No entorno desse debate, a ação educativa do Estado foi sentida nas reformas educacionais e curriculares deste período. Colocou-se em pauta uma reforma do currículo formal que afetaria a organização escolar da disciplina História, como também a produção, divulgação e uso dos livros didáticos a partir de 1952. A nova seriação escolar foi implantada pela lei nº 1.359 de 1951. Com ela instituiu-se o ensino de História da América no 2º ano do ginásial. Hélio Vianna, um dos defensores dessa vertente, escreveu na véspera da aprovação da lei:

Presentemente, discutindo-se nova seriação para o ensino de História nos ginásios, sugerimos a conveniência da inclusão a História da América na respectiva segunda série, depois do ensino de História do Brasil na primeira, e antes da História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, na terceira e quarta série. Ensinaremos assim aos nossos estudantes do curso secundário, primeiramente a história do nosso país, em seguida a do nosso continente, e somente depois a do resto do mundo. Assim atendemos aos imperativos de nossa posição na América, nesta hora em que a ela compete a iniciativa dos destinos mundiais<sup>14</sup>.

---

14 Citado em: HOLLANDA, Guy de. 1957. **Um quarto de século de programas e conteúdos de História para o Ensino Secundário brasileiro (1931-1956)**. Rio de Janeiro: INEP/Ministério da Educação e Cultura.

O tema não era consenso; Olga Pantaleão defendeu na Revista Anhembi logo após a aprovação da lei que:

Nossa formação, as linhas gerais da nossa História, muito pouco se relaciona com as dos países da América. O sistema colonial aplicado ao Brasil, nossa independência, nossa vida sob o Império e República, tudo difere do que se passou no resto da América. Sòmente a política atual de união dos países americanos poderia justificar a necessidade de conhecermos melhor nossos vizinhos<sup>15</sup>.

O espírito americano se sobrepôs às opiniões contrárias. Após a aprovação da lei nº 1.359, o caminho jurídico do novo currículo seguiu-se algumas portarias até sua implantação nas escolas: a portaria ministerial nº 724, de 11/7/1951, aprovou o programa mínimo e de desenvolvimento para as disciplinas históricas correspondente à nova seriação. Ainda em 1951, o Departamento Nacional de Educação atendeu a uma reivindicação de retomada da autonomia didática do Colégio Dom Pedro II; assim a portaria ministerial nº 614, de 10/5/1951, resolveu que os programas elaborados pelo Colégio e expedidos pelo Ministério da Educação seriam adotados por todos os estabelecimentos de ensino no país. A portaria nº 966 de 2/10/1951 aprovou e tornou extensivo a todos os estabelecimentos do país os programas apresentados pela Congregação do Colégio Dom Pedro II; os programas de desenvolvimento, ou as instruções metodológicas, também apresentados pela congregação foram aprovados pela portaria ministerial nº 1.045 de 14/12/1951. O programa curricular ficou, então, dividido em 10 temas: “A América Pré-colombiana”, “Descobrimento, exploração e conquista da América”, “A América colonial espanhola”, “A América colonial

---

15 Revista Anhembi, Vol. XXI, nº 61, p. 25.

inglesa”, “A América colonial portuguesa”, “Estados Unidos – a sua formação”, “As nações hispano-americanas; sua emancipação”, “O Brasil Independente”, “As nações do novo mundo – seu desenvolvimento no século XIX”, e por fim, “A América contemporânea”.

Esta organização do programa curricular caracterizou-se pelo menos por três pontos: (1) a ausência de conflito, anulação esta explicada pela concepção de entendimento entre as nações; (2) a excessiva carga política, dada a diversidade cultural e social do continente, pois o fio condutor da construção de uma identidade americana dificilmente seguiria outro caminho que não fosse o político; e o (3) afastamento do Brasil em relação aos outros países latino-americanos, fato que a historiadora Circe Bittencourt chamou a atenção:

Trata-se de um período em que se buscava, pela via da industrialização, superar o subdesenvolvimento, e nesse sentido apenas alguns países da América Latina estavam no ‘estágio adequado’ para empreender esta etapa necessária para chegar ao desenvolvimento econômico almejado. Não era, portanto, conveniente situar o Brasil no conjunto das nações latino-americanas, notadamente as mais ‘atrasadas’ (1996, p. 207).

Em torno destas abordagens para a construção de um programa curricular, professores, editores, consultores e outros interessados debatiam sobre a composição de um dos principais instrumentos de ensino: o livro didático. Como importante elemento pedagógico na cultura escolar este materializa a condição pré-ativa do currículo normativo. O currículo em ação passa por um processo de consolidação que não depende somente do texto formal prescrito (GOODSON, 2013). O livro didático torna-se um desses elementos que reconfiguram a forma prescrita e a prática da cultura escolar.

Em artigo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em 1947, a historiadora Natalia Gasiorowska<sup>16</sup> relembra o fato de que desde o Congresso de Genebra em 1922 tornara-se ordem do dia o controle internacional dos manuais de história universal e nacional. Apesar da utopia da elaboração comum, por todas as nações, de manuais de história universal, tal perspectiva não dera resultado. Após o fim da guerra em 1945 novamente a comunidade internacional colocou a questão em pauta. O controle deveria limitar-se ao caráter negativo que ameaçassem “adulterar os espíritos da juventude e utilizar esta última para fins fatais à humanidade” (p. 94). Tal reserva deveria ser exercida sobre o que se referisse à paz e à segurança coletiva.

Seguindo a prerrogativa de orientação e melhoramento das produções didáticas, uma importante publicação desse período resume este debate internacional: *A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials: as aids to international understanding*, publicado em 1949 pela UNESCO<sup>17</sup>. Esta publicação continha uma seleção de documentos que indicava ações de melhoramento dos textos didáticos e materiais de ensino pelos países membros da Organização das Nações Unidas (ONU). Esta coleção apresentava-se como um manual com orientações a serem seguidas nas decisões governamentais. Os documentos traziam argumentos para a revisão histórica em favor da união entre os povos e a correção de textos didáticos que criassem controvérsia ou desentendimentos entre as nações. Há ainda entre os destaques, para os países do continente americano, a indicação dos estudos de História e Geografia de

---

16 Editorial de O *Jornal Rio*, Publicado na Seção: Através de Revistas e Jornais em O ensino de História com Elemento da Paz e Segurança Social. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol. 10, nº 26, págs. 94-95, 1947.

17 UNESCO. *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding*. Paris: UNESCO, 1949.

países da América, sobretudo os Estados Unidos da América, e a promoção do pan-americanismo.

No Brasil, seguindo os anseios da época e em busca de um melhor entendimento sobre o tema, um importante estudo sobre os livros didáticos de História foi financiado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) juntamente como Ministério da Educação e Cultura (MEC). O estudo feito pelo pesquisador Guy de Holanda foi publicado em 1957 e intitulado *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o Ensino Secundário brasileiro (1931-1956)*. No tocante à demanda internacional e o ensino de História da América, ao analisar os programas e compêndios de história do período, Guy de Holanda apontou o ceticismo de alguns historiadores quanto ao “sacrifício da verdade no altar da conciliação ou compreensão internacional” (1957, p. 210). Para ele, os historiadores permaneciam “céticos no tocante a uma História côr de rosa, que impediria uma real compreensão do passado” (idem). Apontou ainda o fato de que mesmo o educador mais otimista que não via o padecer histórico subordinado aos ditames educativos, tanto historiadores, quanto educadores, não conseguiam “libertar-se, suficientemente, de certos estereótipos e, mesmo, atitudes indesejáveis, quando procuram – com a máxima boa vontade – chegar a um pleno entendimento sobre a revisão dos manuais de seus respectivos países” (idem). Sobre isso ainda ressalta:

No caso do nacionalismo, a afirmação de princípios sumamente equilibrados e em favor de uma convivência internacional pacífica, baseada no direito e na justiça, *coexiste*, quase sempre, nos mesmos livros, com uma apresentação de fatos históricos, que redundam em estereótipos desfavoráveis e outros povos e nações (Idem, p 212).

Ainda mais complexo, o livro didático não se resume àquilo que está contido em suas páginas. O campo de disputa amplia-se exatamente por este cumprir funções variadas, a que Allan Choppin (2004) identifica como função referencial, instrumental, documental e ideológica cultural. Dessa forma, o livro didático se apresenta como fonte histórica privilegiada, ou ao menos distinta, na compreensão destes processos históricos. Daí a importância do entendimento do livro didático em algumas instâncias: o campo de regulamentação; a autoria; e o livro didático como objeto físico, produto fabricado, comercializado, distribuído e consumido.

No campo da regulamentação e legislação concernente ao livro didático no Brasil, o principal órgão de fiscalização no período foi a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). O pesquisador Guy de Hollanda, também em 1957, analisou a estrutura e funcionamento desta comissão que foi constituída a partir do decreto-lei nº 1.006 de 30/12/1938 na qual se estabeleceu as condições de produção, importação e utilização do livro didático. A ação da comissão seria complementada por outros vários decretos-leis a ser consolidada pelo decreto-lei nº 8.460 de 26/12/45. Compunha a comissão 15 membros nomeados pelo Presidente da República tidos como “pessoas de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral” (p. 233). Havia um processo formal no qual editoras e autores interessados deveriam requerer autorização para publicação e comercialização de livros didáticos. Incluía-se nessa formalidade o envio de três cópias e a posterior análise e veredito da comissão. A autorização ou possíveis causas impeditivas ligavam-se a questões que iam desde o uso obrigatório da língua portuguesa até o cuidado com causas que atentassem contra a “unidade, a independência ou a honra nacional<sup>18</sup>”.

---

18 Art. 26 do decreto-lei 1006 de 30/12/1938.

No campo da autoria, destacaram-se as obras assinadas por Alcindo Muniz, Antônio J. B. Herminda, José A. Batalha e Joaquim Silva<sup>19</sup>. Apesar da trajetória singular e inteligível de cada um, há um vínculo, uma identidade comum, que faz possível a identificação do pertencimento a um espaço intelectual. Os autores de livros didáticos inscrevem-se numa “unidade de geração” (GASPARELLO, 2011). Neste estudo, entretanto, evidenciamos em particular os livros de Joaquim Silva, por dois motivos: a da experiência histórica de livros didáticos escritos por professores e pelo fato de suas obras didáticas terem sido as mais vendidas no período. De professor a autor de sucesso, este percurso foi marcado por uma trajetória entre espaços de articulação entre grupos sociais que possibilitaram a divulgação de um ideário moderno, progressista e republicano; consolidou uma carreira como professor e diretor escolar na estrutura de ensino de São Paulo; a partir da década de 1930 compôs o corpo docente do Liceu Nacional Rio Branco; trabalhando com educadores conhecidos passou a escrever materiais didáticos para a Companhia Editora Nacional. O sucesso editorial viria a partir de meados dos anos 1930 (PINTO JUNIOR, 2010).

No entanto, não só a autoria garante o sucesso de vendas; o campo editorial e seus mecanismos de produção e venda são fundamentais para o sucesso de uma obra didática. Destaca-se nesse período a Companhia Editora Nacional<sup>20</sup>, não por acaso editora dos

---

19 Editoras e edições citadas: SOUZA, Alcindo Muniz de. *História da América*. Companhia Editora Nacional (1952); HERMIDA, Antônio José Borges. *História das Américas*. Editora do Brasil S/A (1956); BATALHA, José A. *História da América*. Editora Paulo de Azevedo Ltda (1955); SILVA, Joaquim. *História da América*. Companhia Editora Nacional (1952).

20 A Companhia Editora Nacional foi fundada em 1925 por Octalles Marcondes e José Bento Monteiro Lobato, após a dissolução da Companhia Gráfica Editora Monteiro Lobato S/A (PINTO JUNIOR, 2010).



livros de Joaquim Silva. Esta editora trouxera para o mercado editorial brasileiro, ainda na década de 1930, estratégias publicitárias que tocavam as sensibilidades do leitor ou dos responsáveis pela escolha do livro a ser adotado na escola (PINTO JUNIOR, 2010). Divulgava-se a ideia de livros como bons companheiros, higiene do espírito e a única amizade; ainda o estímulo à leitura e a divulgação de seus livros em catálogos especializado. No trato com livros didáticos, e pela especificidade do produto, a editora valorizava a qualidade da edição produzida e oferecia distribuição gratuita como estratégia para conquistar os profissionais da educação.

O livro didático, lugar de debates sobre o ensino, a ideologia e a cultura escolar, também é uma mercadoria (MUNAKATA, 2012). Ao estudar o autor de livro didático Joaquim Silva e a produção didática para atender a reforma curricular de 1951, o historiador Halferd Carlos Ribeiro Jr. fez um importante levantamento das publicações da Companhia Editora Nacional no período:

A Companhia Editora Nacional, em outubro de 1951, publicou o livro *História do Brasil* de Alcindo Muniz de Souza, destinado para a primeira série ginásial, contando com duas edições seguidas, produzindo 10.065 exemplares. Em dezembro de 1951, a editora publicou mais duas edições de Alcindo Muniz de Souza, da *História da América*, destinada à segunda série do ginásio, contando com 10.203 livros; e, nesse mesmo mês, publicou seis edições do livro de Joaquim Silva para a primeira série ginásial, perfazendo 30.310 livros, esse livro de Joaquim Silva em março de 1952 já contava com a sua sétima e oitava edições”. (2007, p. 48).

Há uma relação direta entre uma reforma curricular e a produção de livros didáticos. Ao instituir-se para o 2º ano do ginásial o ensino de *História da América* a partir de 1952, novas publicações

de livros didáticos foram necessárias para atender à nova orientação curricular. “Entre 1952 e 1961 o livro História da América para ao 2º ano do ginásio de Joaquim Silva teve 79 edições publicadas e um total de 377.715 unidades” (Idem, 2007, p.82). Entre 1946 e 1961, Joaquim Silva foi o principal autor de livros didáticos de História da Companhia Editora Nacional e possivelmente do Brasil (PINTO JUNIOR, 2010; RIBEIRO JUNIOR, 2007).

O sucesso do autor vinculava-se não só às estratégias do mercado editorial, mas também a uma concepção de autoria. Sobre esse fenômeno, pode-se apontar o fato de que “nem sempre a figura dos “sábios” (...) garantia um texto didático de ‘qualidade’. Experiência didática é um fator importante e daí a preferência dos editores por professores e certa desconfiança em relação aos intelectuais renomados” (BITTENCOURT, 2004, p. 490).

No entanto, as novas publicações da década de 1950 não se diferenciavam muito em conteúdo das edições das décadas anteriores, apesar do debate geral sobre a necessidade de revisão dos manuais. Os textos, ou conteúdo, haviam sido produzidos, em grande medida, para as antigas coleções há tempos adotadas nos estabelecimentos escolares e aprovadas pelos sistemas reguladores. Em 1957, Guy de Hollanda ao analisar os manuais e compêndio para o ensino de História, ressaltou que “História da América” de Joaquim Silva, por exemplo, não passava “de uma reprodução, com ligeiros arranjos, de páginas escritas, há mais de vinte anos, para a sua “História da Civilização” (p. 174). Isso pode ser explicado, em parte, pela própria dinâmica editorial e política do período: alterações significativas no conteúdo das obras didáticas infligiria automaticamente um novo processo de autoria, produção e de autorização pelo CNLD, processo burocrático e economicamente desinteressante para os envolvidos.

## Uma breve experiência histórica

Já em fins da década de 1950 o ideário amigável entre os povos americanos ganhou outros contornos; na década seguinte tomaria caminhos sombrios uma vez que a experiência democrática do pós-guerra seria substituída por governos autoritários. A reforma educacional de 1961 suprimiu o ensino de História da América como ensino específico para o 2º ano do ginásio; o conteúdo voltou na condição fragmentada a compor os quadros de História Geral e História do Brasil; novamente os livros didáticos passariam por uma reformulação editorial.

O ensino de História da América, as transformações da disciplina escolar História e sua relação com o livro didático, talvez não expliquem todo o fenômeno social, político e cultural que fez uma geração debater sobre sua americanidade, mesmo que contraditória e desigual. No quesito educacional, nem sempre as reformas curriculares remetem à grandes novidades; em alguns casos não passam de um processo de “reinscrever o tradicional” (GOODSON, 1997). Mas, uma vez manifestada na educação, e aqui entendido pelo livro didático, pode-se entender que:

(...) a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam que ela fosse, do que como ela realmente é (p. 557).

A compreensão histórica sob tais aspectos culturais aos quais formam uma experiência educacional singular contribui grandemente para a história da educação brasileira e o ensino de História,

a sua relação entre os interesses, as contradições e as possibilidades envolvidas num dado processo. Entre as décadas de 1940 e 1950, uma experiência cultural dita americana, divulgada e vivida por sujeitos variados materializou-se em uma peculiaridade escolar destacada como História da América.

Assim como nesse período, as concepções de ensino de História continuarão sendo um espaço permanente de disputa cultural tendo em cada período a anuência, ou não, dos sujeitos envolvidos. Isso tudo permeia a atuação docente por concepções e processos decisórios, em parte, alheios aos professores. Compreendê-los e pesquisá-los como parte da cultura escolar ajuda-nos a expor as contradições e auxilia-nos a tomar parte ativa de suas marcas históricas. Tal entendimento contribui para a compreensão do passado do ensino da disciplina, das disputas no tempo presentes e das variadas concepções de ensino a serem pautadas para o futuro.

## Referências

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. **Leitura, história e história da leitura**. Capinas, São Paulo: Mercado das Letras, Fapesp, 1999. p. 529-575.

BITTENCOURT, C. M. F. O percurso acidentado do ensino de História da América. In: IOKOI, Z. M. G.; FERNANDES, C. M. **Educação na América Latina**. São Paulo: Edusp, 1996.

BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, A. História dos livros didáticos e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

DIAS, M. D. F. S. **A invenção da América na cultura escolar**. 174 p. ed. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, v. Tese (doutorado), 1997.

DULCI, T. M. S. **As conferências Pan-americanas: identidades, união aduaneira e arbitragem (1889 a 1928)**. Dissertação (Mestrado em História Social) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 134. 2008.

GASPARELLO, A. M. Uma pedagogia histórica: caminho para a história da disciplina escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 105-125, jan/abr 2011.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

HOLLANDA, G. D. **Um quarto de século de programas e compêndios de História para o Ensino Secundário brasileiro (1931-1956)**. Rio de Janeiro: INEP/Ministério da Educação e Cultura, 1957.

MORAES, R. F. O ensino de cultura e história afro-brasileira e indígena na educação básica: o desafio de professores, alunos e ações governamentais. **História e Perspectiva**, Uberlândia, v. 53, p. 239-263, jan./jun. 2015.

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3(69), p. 51-66, set/dez 2012.

PINTO JUNIOR, A. **Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil: livros didático e educação dos sentidos (1940-1951)**. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) UNICAMP. Campinas. 2010.

PINTO JUNIOR, A.; BUENO, J. B. G.; GUIMARÃES, M. F. A BNCC em pauta: quando vamos estudar a nossa história? In: MOLINA, A. H.; FERREIRA, C. A. L. **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de História**. Curitiba: CRV, 2016. p. 61-82.

RIBEIRO JUNIOR, C. **O sistema de ensino ginásial e livros didáticos: Interpretações da Independência Brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961**. 137 f. Dissertação (Mestrado em História) UNESP. Franca. 2007.

RIBEIRO JUNIOR, H. C. **Ensino de História e identidades: Currículo e livro didático de história de Joaquim Silva**. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) UNICAMP. Campinas. 2015.

# REFORMA DO ENSINO MÉDIO: CONTEXTOS DAS POLÍTICAS E REAÇÕES DOCENTES<sup>1</sup>

Maria Kélia da Silva<sup>2</sup>

Jean Mac Cole Tavares Santos<sup>3</sup>

## 1. Introdução

**D**epois de mais de 20 (vinte) anos da ditadura civil/militar no Brasil, período em que as liberdades individuais e muitos direitos sociais foram suprimidos em nome da ordem, da família e da propriedade privada e contra a ameaça do ‘comunismo’ (GERMANO, 1993), o movimento ‘diretas já’, entre os anos de 1983 e 1984, mobilizou milhões de pessoas às ruas, nas principais cidades do país, exigindo a retomada de eleições diretas para presidente da República e a volta da democracia (NERY, 2010).

---

1 A Companhia Editora Nacional foi fundada em 1925 por Octalles Marcondes e José Bento Monteiro Lobato, após a dissolução da Companhia Gráfica Editora Monteiro Lobato S/A (PINTO JUNIOR, 2010).

2 Mestrado em Ensino (UERN/UFERSA). Graduada em Pedagogia (UERN). Especialista em Educação e Contemporaneidade (IFRN). Professora da Rede Pública de Ensino. E-mail: marykellya@hotmail.com.

3 Doutor em Educação (UFPB). Pós-doutor em Educação (UERJ). Professor ADJUNTO IV da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da UERN. Coordenador do Grupo de Pesquisa Contexto e Educação (CNPq/UERN). Tutor do PET Pedagogia. E-mail: maccolle@hotmail.com.

Mesmo não podendo considerar a mobilização social como a única responsável pelo fim da ditadura, as reações populares foram cruciais para conseguirmos avançar positivamente na construção do estado democrático de direito. Primeiro, conquistamos a eleição de um presidente civil, Tancredo Neves, mesmo ainda via colégio eleitoral. Segundo, foi iniciado o processo constituinte que possibilitou a consolidação da Constituição de 1988, conhecida como constituição cidadã pois contemplou, entre outras coisas, a liberdade de voto, de expressão e de um sistema de eleições livres.

A Constituição Federal de 1988 foi, então, o marco dos direitos civis pós-ditadura. Já em seu artigo primeiro ela estabelece que “a República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais e da livre iniciativa” (BRASIL, 1988). Reiniciava, assim, legalmente, o período democrático no Brasil. Segundo Dalmo Dallari (1998, p. 22), “o Estado Democrático é aquele em que o próprio povo governa, sendo evidente colocar o problema de estabelecimento dos meios para que o povo externar a sua vontade, através da representatividade”. Dessa maneira, a democracia se apresenta como uma forma de governo em que o poder político é exercido pelo povo por meio de seus representantes eleitos pelo voto direto. O indivíduo cidadão tem a liberdade de escolha dos representantes do poder político, especialmente face ao Estado, podendo apresentar sua opinião, expressando sua vontade política por meio do voto.

Enfim, a conquista da participação popular na vida brasileira foi se intensificando desde o movimento pelas eleições diretas, passando pelas mobilizações pela constituinte soberana, reforçando ainda a ascensão dos movimentos populares em vários centros industriais do país, que acabaram contribuindo com a



fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Partido dos Trabalhadores (PT). A experiência de participação popular deste período foi significativa, a ponto de propiciar uma certa dinâmica cultural democrática que, mesmo na forma representativa, formou um certo imaginário de um país e de um povo que tem a democracia com um bem universal.

No campo das políticas educacionais, apesar de os processos serem mais lentos do que aqueles oriundos das dinâmicas parlamentares e governamentais, a abertura política possibilitou a retomada de várias reivindicações como, por exemplo, a participação das comunidades educacionais, epistêmicas e disciplinares e de entidades de classe na feitura das políticas curriculares. Assim, para os militantes das políticas educacionais o momento político democrático era favorável para a propositura de reformas educacionais/curriculares pautadas no debate e na participação popular, principalmente de segmentos ligados (ou que se apresentavam) em defesa da escola.

Foi a partir deste cenário democrático que foi sendo gestada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Feita em consonância com a Constituição brasileira, a LDB foi fruto das lutas em defesa da educação pública, sempre em nome da participação efetiva dos atores escolares no processo de elaboração das normas. Dessa maneira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, definiu o conceito de Educação Básica tomando como princípio o direito universal à educação para todos, conforme padrões adotados em países considerados mais desenvolvidos. Nas letras da Lei:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo

para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

Os dois artigos acima trazem questões fundamentais para a democratização da escola e da educação. A universalização do acesso, a responsabilização do estado, a formação integral, representam lutas históricas pelo direito à educação. Palavras como liberdade, direitos iguais, diversidade, por sua vez, também são elementos caros ao processo histórico de elaboração de leis, documentos e diretrizes educacionais que propiciam transparência e participação de segmentos populares nas práticas democráticas que visam a garantia dos direitos à educação no Brasil.

Fruto da abertura política, da democratização do país e da perspectiva inclusiva possibilitada pela CF/88 e pela LDB, o acesso ao ensino fundamental foi, relativamente, resolvido nos finais dos anos 90 do século passado, aumentando os índices de matrículas, fenômeno observado primeiro nos estados do Sudeste, notadamente em

São Paulo e Minas, mas depois percebidos em estados como o Ceará que chegou a propagandar a incrível marca de quase 98% (noventa e oito por cento) de crianças em idade escolar matriculados no sistema de ensino (OLIVEIRA, 2007). De certa forma, a conquista da educação, no que se refere ao acesso, foi sendo solucionada dentro do processo participativo, trazido pelos ventos legalistas e pela mobilização da sociedade.

Ainda na perspectiva de direitos à educação, outra importante conquista da LDB de 1996 diz respeito à ampliação do acesso ao Ensino Médio que passaria a ser considerada última etapa da educação básica<sup>4</sup>. Embora a qualidade não dependa somente da oferta por parte do poder público, tendo mais relação com as condições de permanência e das condições de aprendizagem do aluno, podemos considerar a ampliação das matrículas para os jovens das mais diferentes camadas populares como significativo avanço na busca por justiça social. Entretanto, sobre tal afirmação Carneiro (2012, p. 23) pontua que “o Estado brasileiro jamais planejou um Ensino Médio para receber alunos das classes populares”. Para ele, esses alunos sempre foram direcionados “para os colégios agrícolas, para os cursos do comércio, com o fim de obtenção de certificados/diplomas de aprendizagem profissional” (CARNEIRO, 2012, p. 24)

De fato, durante os últimos vinte anos, o Ensino Médio é a modalidade de ensino que mais vai chamar a atenção dos legisladores e dirigentes dos sistemas educacionais. Com relação a ele, diversas políticas são construídas, anunciadas, implementadas, tendo como foco (pelo menos de forma oficial) a significação, a qualidade e a melhoria da oferta e do aprendizado do aluno. De certa forma, como poderemos ver abaixo, as políticas para o ensino

---

4 O artigo 35 da Lei de Diretrizes e Base da Educação (1996) estabelece o ensino médio como a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos.

médio também buscavam dialogar com a realidade das escolas e sempre mostravam certa legitimação com as demandas de alunos e professores, chamando a participação, compartilhando as decisões entre autoridades governamentais e a comunidade educacional através de conselhos de caráter consultivo/deliberativo, buscando mostrar a proximidade entre a proposta a ser apresentada/executada com a vida dos alunos<sup>5</sup> (Brasil, 2006).

Nesse sentido, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) o Ensino Médio foi propagandeado como para a vida. A proposta consistia em um ensino médio de formação geral, tecnológico e propedêutico (KUENZER, 2000). Documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e o Decreto nº 2.208/97 foram marcos dessa reforma (SANTOS, 2010).

A ideia central do ‘Novo Ensino Médio’, proposto pelo governo de FHC, pautava nas transformações técnicas e científicas, na revolução tecnológica e na sociedade da informação adaptando a modalidade de ensino para atender as novas necessidades do mundo do trabalho. O Decreto nº 2.208/97 instituiu novas regulamentações para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. Em seu artigo 5º, a norma determina a separação entre a educação profissional e o ensino médio regular. O ensino regular com duração de três anos, destinou-se a jovens egressos do ensino fundamental que estivessem, preferencialmente, na faixa etária dos 15 aos 17 anos. Já o ensino técnico passou a ser organizado por módulos, como curso complementar, ao mesmo tempo ou depois de concluído, exigindo

---

5 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13558-politicas-de-ensino-medio>. Acesso em 19 jan. 2017.

matrículas diferenciadas. O Decreto destacou-se pelos instrumentos legais que normatizam a separação obrigatória da formação integrada, distanciando a formação profissional da formação propedêutica (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Como lema, tratou-se de enunciar que ‘o Ensino Médio, agora, é para a vida’, aproximando a sala de aula dos elementos cotidianos da vida do aluno e de supostos interesses imediatos da sociedade. A participação da comunidade educativa, então, foi anunciada como consequência natural do interesse de aproximar o mundo da escola das necessidades formativas do mundo do trabalho “pois é por meio das intervenções estatais que a escola se sente fortalecida para apresentar suas demandas, muitas vezes travestidas de demandas de toda a sociedade” (SANTOS, 2016, p. 281).

Com a ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva a presidência da república as forças políticas e participativas que agiam para influenciar as políticas educacionais tomaram novos formatos, trazendo à tona algumas perspectivas diferentes para, principalmente, o Ensino Médio. Assim, veio a proposta integrada do Ensino Médio revogando o Decreto nº 2.208/97<sup>6</sup>. A nova lei apontava para o Ensino

---

6 Em 2003, após a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a perspectiva de um governo democrático de esquerda, teve início o processo de discussão de uma proposta que apontava para revogação do Decreto nº 2.208/1997, sendo essa discussão ampliada para criação de outro decreto. Assim iniciou-se a articulação entre a Diretoria do Ensino Médio, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC) por meio de encontros, debates e audiências realizados com representantes de entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais para criação da proposta. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). No processo de discussão da proposta foi questionado, sobretudo, a possibilidade de superação da dualidade presente na oferta do Ensino Médio e da Educação Profissional, sendo elaboradas sete versões de minutas até a conclusão do texto final. Considerou-se, então, a construção democrática do processo que tornou sem efeito o Decreto nº 2.208/1997 (RAMOS; CIAVATTA; FRIGOTTO, 2005). Assim sendo, em 23 de julho de 2004, ficou instituída a possibilidade de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional, representada no Decreto nº 5.154/2004.

Médio Integrado sistematizando-se através do Decreto nº 5.154/04. O Decreto 5.154/04 revogou a obrigatoriedade da separação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio e delegou as formas de articulação entre a educação profissional (integrada, concomitante e subsequente) e o ensino médio para a decisão das redes e instituições escolares (SANTOS, 2010).

Dessa forma, inúmeros Programas e Projetos foram criados a fim de pôr em prática uma perspectiva integrada para o ensino médio. Cedendo às pressões de setores importantes do movimento social, principalmente aqueles ligados às universidades e entidades disciplinares como por exemplo, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Fórum Nacional de Educação (FNE), o governo mostrou-se “sensível ao apelo de uma parcela significativa dos educadores, muitos deles da base de apoio político do Partido dos Trabalhadores” (SANTOS, 2016, p. 265). Dessa maneira, a experiência com o governo Lula, principalmente dando mais forças a parcela da população envolvida nas políticas sociais de esquerda, com trajetórias e desejos de participação social, acaba por reforçar uma certa demanda pela democratização das políticas.

No primeiro mandato de Dilma Rousseff, apesar de nos primeiros anos apenas administrar a herança de Lula, continuando os projetos e programas como o Brasil profissionalizado e o Ensino médio Inovador, alguns programas foram propostos, em sua gestão, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos<sup>7</sup> e profissionais do ensino médio. No entanto, o viés

---

7 O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e a construção de vários Institutos Federais espalhados por todo Brasil também foram metas do governo Dilma.

participativo foi mantido, conforme pode inferir com o chamado abaixo<sup>8</sup>, do ministro da educação Aloizio Mercadante, e da então presidente, Dilma Rousseff, respectivamente, para o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio:

Estamos lançando o pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio. Isso é um processo. Nós já lançamos algumas medidas e está sendo construído em parceria com o CONSED [...] esse programa vem sendo discutido, todas as medidas que nós estamos lançando eu debati tanto na câmara dos deputados, que tem uma comissão especial tratando do ensino médio, como discutimos com todos os secretários de educação em mais de uma reunião. [...] fizemos uma discussão bem aprofundada para chegar nesse entendimento que tem um pré-acordo com todos os secretários do Brasil (AGUIAR, 2014).

Começa amanhã a adesão dos professores ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Podem aderir 495,6 mil docentes do ensino médio que trabalham em 20 mil escolas públicas do país. Para participar, o docente deve atuar em sala de aula e deve estar registrado no Censo Escolar de 2013 (AGUIAR, 2014).

Portanto, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado

---

8 Disponível em <http://www.ebc.com.br/ensino-medio/2014/01/comeca-hoje-adesao-de-professores-ao-pacto-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio>. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CBJA0sznNHM>

pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. O Pacto, com o Ministério da Educação a frente, teve por objetivo oferecer formação continuada aos professores do ensino médio nas 27 (vinte e sete) unidades da Federação, promovendo a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas<sup>9</sup>.

Vale ressaltar que as reformas citadas anteriormente tiveram a preocupação de manter um certo viés democrático, participativo, mostrando-se como fruto de debates e diálogos (mesmo que algumas vezes maquiassem a imposição) com parcelas importantes da comunidade escolar e da sociedade em geral. Ainda assim, devido aos limites dessa participação, quase sempre reduzida à perspectiva consultiva, a democracia participativa oferecida não foi suficiente para evitar um certo mal-estar entre os sujeitos escolares, principalmente os professores chamados para colocarem as políticas em prática (SANTOS, 2016).

Quando impedida de continuar o mandato<sup>10</sup>, Dilma foi substituída pelo vice Michel Temer. Logo nos primeiros dias da gestão de Michel Temer uma nova reforma propondo a reestruturação do ensino médio foi lançada. A proposta iniciada por Medida Provisória

---

9 Disponível em: [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5)

10 No desenrolar das operações jurídicas-políticas conhecidas como 'Lava Jato' denúncias afetaram o núcleo de comando do PT e do PMDB, entre tantos outros partidos da base aliada do governo e da oposição, gerando, além de prisões de expoentes petistas, um processo de *impeachment* contra a presidenta legalmente eleita. O fato de a presidenta Dilma não ter sido mencionada em nenhum crime específico, levou que boa parte dos movimentos organizados, artistas e intelectuais vissem a operação do *impeachment* como golpe parlamentar-jurídico-midiático (RIBEIRO, 2016). Disponível em: <http://www.direitodoestado.com.br/colonistas/Ricardo-Lodi-Ribeiro/da-farsa-do-impeachment-ao-golpe-parlamentar>



(MP)<sup>11</sup>, assinada pelo presidente Michel Temer, no último quadrimestre de 2016, veio após o conturbado processo de afastamento da presidenta Dilma Rousseff pelo Congresso Nacional, via processo de *impeachment*<sup>12</sup>.

A MP 746, de 22 de setembro de 2016<sup>13</sup>, criando a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, segundo informações do próprio MEC, traz profundas alterações nessa modalidade de ensino, entre elas, a elevação da carga horária mínima anual, progressivamente, das atuais 800 horas para 1400 horas. A ampliação, em tese, possibilita a concretização da escola integral, contribuindo, sobremaneira, com o aprimoramento do Ensino Médio. Outras medidas como a exclusão de disciplinas, a possibilidade de docência com notório saber e o silenciamento do ensino médio noturno, serão fortemente combatidas por entidades ligadas aos movimentos em defesa da educação, as comunidades disciplinares, as comunidades acadêmicas e ao movimento sindical e popular, de forma geral.

Então, quando nos referimos ao Novo Ensino Médio, estamos falando do conjunto dos fatores acima. No entanto, estaremos sempre atentos para o fato de que a política não se restringe à escola de

---

11 De acordo com o portal da câmara dos deputados a MP é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência, cujo prazo de vigência é de sessenta dias, prorrogáveis, somente uma vez, por igual período. Produz efeitos imediatos, mas depende de aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/medida-provisoria>

12 Processo instaurado com base em denúncia de crime de responsabilidade contra alta autoridade do poder executivo (p.ex., presidente da República, governadores, prefeitos) ou do poder judiciário (p.ex., ministros do STF.), cuja sentença é da alçada do poder legislativo (MIRANDA, 2016). Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/47714/o-impeachment-no-ordenamento-juridico-brasileiro>

13 A MP foi transformada na Lei nº 13.415/2017 como mostramos na página 57.

tempo integral, apesar de, no depoimento de professores e gestores, o tempo integral aparecer como símbolo máximo da reforma. Vale salientar que, no conjunto das ações discutidas para o Novo Ensino Médio, previstas na Lei, a escola em tempo integral só alcançará a uma parcela minoritária de instituições escolares<sup>14</sup>.

De antemão, podemos afirmar que o Novo Ensino Médio<sup>15</sup>, a forma como ele foi aligeiramente anunciado e aprovado, olvida os direitos constitucionais do Estado de Direito Democrático, ao limitar o espaço de debate e restringir a ação participativa na disputa de uma nova reforma (diante de tantas reformas em andamento), sendo classificado por estudiosos, especialistas e entidades educacionais de ser um projeto de caráter autoritário, antidemocrático e unilateral.

No entanto, além do viés autoritário da atual reforma, preocupa-nos a situação da escola em face a tantas reformas. Estudos de Santos, Diógenes e Reis (2012) demonstram que na história da educação brasileira o ensino médio tem sido alvo certo de muitas investidas reformistas:

No intervalo da segunda metade do século XVIII até a última década do século XX, estão registradas 21 reformas voltadas para o nível secundário. Levando-se em consideração, apenas, o período republicano, foram 11 reformas educacionais. Estreitando a análise, no interstício de 1931 a 1996 aconteceram 06 reformas para o ensino médio. Elaborando-se uma média estatística do período, percebe-se a decretação de uma reforma para

---

14 A meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece que 50% das escolas e 25% das matrículas devem ser integrais até 2024.

15 Nesse trabalho, reforma do ensino médio e novo ensino médio têm o mesmo sentido, ou seja, estamos nos referindo a Lei 13. 415/17 que reformula o currículo do ensino médio.

cada 10 anos. O mais agravante, além da dificuldade de adequação aos reais problemas nacionais, tem sido a coexistência de uma perene descontinuidade política e pedagógica entre a anterior e a subsequente reforma. Cada nova reforma anuncia novos rumos para o ensino secundário, deixando congelado o que estava em andamento (SANTOS; DIÓGENES; REIS, 2012, p. 8).

As diversas reformas, que algumas vezes chegam às escolas com profusão, anunciam rumos específicos para o ensino. Algumas com boa adesão/participação; outras nem tanto; e outras com características completamente autoritárias, como é o caso da MP 746/16. Diante da situação, é inevitável pensarmos seguintes questões: Qual a reação dos professores diante de mais uma reforma? A escola consegue atuar e desenvolver um bom trabalho com os alunos diante de tantas reformas?

## **2. A produção de políticas em perspectiva não centrada**

As pesquisas sobre a produção de políticas educacionais e curriculares a partir de centros de poder institucionais, muitas vezes reduzidos às diversas esferas de governo, ainda têm forte influência no campo da pesquisa na área de educação. Tal perspectiva estruturalista percebe as políticas educacionais como sendo produzidas e fortemente relacionadas com as normas legais, direcionadas pelo Estado, para serem implementadas na/pela escola. Nessa ótica, para os atores escolares restam apenas duas opções: resistir ou implementar o projeto proposto/imposto. As políticas seriam pensadas e elaboradas em instâncias educacionais maiores, superiores, governamentais, e encaminhadas para instâncias menores, as escolas, deixando quase nenhuma perspectiva de reelaboração pelos sujeitos no processo de implementação das políticas. Pensar políticas dessa

maneira, entendemos, diminui o potencial da participação dos sujeitos escolares em sua construção e sedimenta o crivo 'de cima pra baixo' percebidos em vários discursos docentes, já mostrados em pesquisas realizadas anteriormente (LOPES, 2012; SANTOS, 2011; SANTOS; et al., 2013).

Já numa perspectiva diferente, mas não totalmente antagônica, inúmeras pesquisas têm saído do foco normativo, deslocando-se da exclusividade produtiva do Estado, para perceber diversas outras interferências, inclusive escolares, que constroem políticas educacionais de diferentes matizes. Trata-se de compreender as políticas educacionais enquanto movimento complexo, envolvendo interesses, embates, disputas em muitos contextos, sem, necessariamente, serem emanadas das normas estatais, dos manuais, dos livros ou diretrizes oficiais. Esta maneira diversa de perceber a produção de políticas, muitas vezes conceituada como pós estruturalistas, quando não, provocativamente, taxada de pós-moderna, tem ganhado destaque por potencializar entendimentos que recolocam a escola, e seus sujeitos, em condições históricas de contribuir com o desenvolvimento da educação e, por conseguinte, com desenvolvimento humano e com a transformação social, vislumbrando a construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária.

Desse modo, temos nos aproximado de uma perspectiva não centrada (seja no estado, seja na norma – apesar de não desconsiderar nenhum deles) de entendimento da feitura e da promulgação de políticas, optando por entendê-las enquanto resultados de embates e disputas, contextualmente ressignificadas na escola. Com isso, buscamos perceber as políticas educacionais construídas, elaboradas, reelaboradas em diferentes contextos, gerando outras e diversas políticas híbridas e, por focarem nas escolas, dão condições de intervenção privilegiadas a estas. Pensando dessa forma, nenhuma política passa a ser simplesmente implementada em determinado

‘chão da escola.’ Os professores (e outros sujeitos escolares) exercem papel ativo no processo de construção, interpretação, reinvenção e ressignificação das políticas, criando/recrindo sempre novas possibilidades para elas acontecerem. Acreditamos, assim, no potencial desestabilizador de algumas certezas, evitando ver a escola somente como reprodutora ou negadora da ordem vigente e a política oriunda de um poder externo ao âmbito escolar (BALL; BOWE 1992).

Com o intuito ditado acima, e como já discutido em trabalhos anteriores<sup>16</sup>, compreendemos que o ciclo contínuo de políticas, como apresentado por Ball e Bowe (1992), atende nosso interesse de pensar a constituição das políticas do ensino médio em vários contextos e, mais especificamente, na percepção do movimento estabelecido entre o ambiente de produção normativa<sup>17</sup> e as interações epistêmicas e disciplinares que, desde cedo, tentam dar sentido e disputam novos contornos aos textos da lei.

Seguindo essa perspectiva, reafirmamos nosso entendimento, com Ball (1994, 1998), Mainardes (2006), Lopes e Macedo (2006, 2011), Lopes (2005, 2006, 2012), Santos e Oliveira (2014) e Santos (2016), que as políticas são produzidas em diversos contextos.

### **3. Ciclo de políticas em ball e bowe**

Stephen Ball e Richard Bowe (1992) apresentam o ciclo contínuo de políticas como, inicialmente<sup>18</sup>, instituído por três contextos:

---

16 Parte dessa discussão foi publicada na Revista Interfaces da Educação e encontra-se disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/viewFile/1564/1661>

17 Como foi iniciado por Medida Provisória, o ambiente de produção normativa em questão envolve o poder executivo e o poder legislativo.

18 Em trabalho posterior Ball (1994) expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. Todos os contextos estão interligados em uma relação que dispensa dimensões de linearidade ou sequencialidade entre eles. Portanto, visando compreender as inter-relações entre cada um deles, apresentaremos as principais características dos três principais contextos pensados pelos autores.

### **3.1. Campo de ação de grupos de interesses**

O contexto de influência é apresentado como aquele propício à circulação de ideias, no qual diversos projetos, muitas vezes antagônicos entre si, circulam em uma situação de busca por legitimidade. No confuso campo de produção e disseminação de ideias, determinados grupos disputam para tornar seus projetos hegemônicos, quase sempre assimilando outras ideias e construindo discursos híbridos. A construção de discursos híbridos acontece no embate social, nas disputas políticas, nos confrontos dos projetos que podem envolver incontáveis escopos: tipo de formação humana desejada; tipo de sociedade a ser perseguida; modo de produção querida, entre tantos outros elementos possíveis de disputa política. Desse modo, o contexto de influência acaba sendo considerado como o ambiente que alimenta a construção das ideias originárias e seus respectivos discursos políticos de validação das políticas.

### **3.2. A política enquanto texto**

O segundo contexto, contexto da produção de texto, tem relação próxima com o contexto de influência, ligado à constituição de linguagens de interesses de um público mais geral. Nesse contexto os textos das políticas também são caracterizados por disputas e acordos de diferentes grupos (agora) em torno do processo de fechamento da política (no caso da reforma do ensino médio, podemos

considerar, fortemente, o processo legislativo, envolvendo o ministério da educação, a própria presidência da República e as duas casas do Congresso Nacional), já que se trata da busca pela consolidação das ideias hegemônicas enquanto norma política (mas também em constantes disputas para manter-se hegemônicas)<sup>19</sup>.

Segundo Mainardes, as representações da política acontecem de distintas formas:

Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. [...] A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (MAINARDES, 2006, p. 52).

Desse modo, nesse contexto, a política ganha forma, interpretada, na maioria das vezes, de maneira escrita ou de fala. O processo de escrita (ou de fala) da norma não é uma atividade neutra, envolvendo diversos especialistas, lançando mão de um vocábulo capaz de ser inteligível a seu público alvo e continuando o processo de significação da política. O documento escrito, em parte, representa a hegemonia construída nos diversos movimentos da constituição da política, agora, enquanto norma legal, diretriz, orientação ou mesmo indicação dos caminhos da política educacional. Entendemos que a

---

19 A hegemonização nunca será completa, por isso faz-se necessário alertar ao leitor o constante processo de disputas, reconhecendo que a luta política pela significação das ideias não cessa em nenhum dos contextos.

consolidação do texto (escrito, falado) interrompe, provisoriamente, um tipo de disputa pela significação da política. Cessa a disputa, na verdade, para tentar centrar a norma, dando à política a ilusória noção de objetividade. Contudo, os textos continuam resultando em disputas, acordos, encontros, alianças entre grupos que atuam em diferentes lugares, com diferentes concepções, na disputa para controlar as representações da política (SANTOS; OLIVEIRA, 2013).

### **3.3. Resignificação e recontextualização na escola**

O contexto da prática está intimamente relacionado com a escola. Nele, professores, alunos e outros profissionais ganham força para interpretar e recriar a política dando uma nova roupagem para sentidos e significados. Assim, seus interesses, experiências, crenças e valores influenciam na determinação das políticas:

o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. [...] o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (MAINARDES, 2006, p.53).

Dessa forma é no contexto da prática que os discursos do contexto de influência e os textos do contexto de produção do texto político são possíveis de recriação, interpretação e reconstrução sendo modificados sentidos e acepções. Assim, o contexto da prática pode ser caracterizado por ações ocorridas na escola, momento em que cada professor poderá manifestar leitura de diferentes maneiras de acordo com seus interesses e, principalmente, considerando o contexto no qual está inserida a escola em que atua.



Desta forma, quando enfatizamos o espaço escolar como ambiente de ressignificação e recontextualização das políticas educacionais, recriando políticas, estamos dizendo três coisas: 1. Que a escola é sim o ambiente privilegiado para a política acontecer como ‘promulgação’<sup>20</sup>, ganhando certa efetividade, tentando cumprir funções de mudança nos perfis educacionais; 2. Que os sujeitos escolares, com primazia para os docentes, são atores principais dessa promulgação, pois agem sistematicamente como indutores da efetivação da política no processo de ensino; 3. Que o contexto da prática tem a escola como referência, pressupondo um espaço para as políticas acontecerem.

Contudo, com a mesma intensidade, precisamos desfazer algumas imprecisões que a apresentação sequencial do ciclo pode induzir: 1. O contexto da prática não se resume ao espaço geográfico da escola, pois nem mesmo a escola é passível de limitação geográfica. 2. A escola não está limitada, como pode parecer, ao contexto da prática. Como podemos intuir, ela também pode ser contexto de produção de texto, quando constrói/reconstrói elementos da política em forma de manuais, orientações, projetos, entre outros. E também pode participar do contexto de influência, já que as ideias não cessam e não são controladas entre os diferentes contextos. 3. Além do mais, é razoável pensar a circulação dos atores que atuam sobre as políticas, pois, por exemplo, um docente ativo em determinada escola, pode fazer parte de uma instância governamental de produção de texto e, ao mesmo tempo, fazer parte de uma entidade ou associação com atuação no contexto de influência.

---

20 Promulgação se refere ao entendimento de que políticas são interpretadas e traduzidas por diversos atores políticos dentro do ambiente escolar, ao invés de simplesmente implementadas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012).

## 4. Recontextualização por hibridismo

Podemos dizer que o processo de polarização na sociedade e na escola “expressa uma recontextualização por hibridismos que visa a legitimar certas vozes em detrimento de outras, formular consensos e orientar as mudanças para determinadas finalidades” (LOPES, 2005, p. 60). Dessa maneira, algumas vozes se destacam reconfigurando seus significados em função da articulação e do antagonismo presentes no processo da feitura da política.

Aproximando alguns pressupostos de Ball (1992), com relação ao ciclo de políticas, com reflexões de Lopes (2005) sobre a constituição das políticas, possibilita perceber com mais clareza a ideia de hibridismo. A recontextualização das políticas dificilmente possui traços originais de um único campo de força, pois são mais constituições híbridas que se engendram em múltiplos contextos. Portanto, o hibridismo, como “uma mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas”, produz sentidos diversos, nem sempre controláveis, do imaginado pelos sujeitos que disputam os significados das políticas (LOPES, 2005, p. 56).

Na construção da política, “os agentes, mantêm intensa relação com sua construção, seja na ressignificação das propostas apresentadas e nas releituras e reinterpretções dos textos das políticas, seja nas trocas constantes entre os vários contextos” (SANTOS; OLIVEIRA, 2013, p. 503).

Então, podemos dizer que a reforma do ensino médio recebeu influências dos mais diversos segmentos sociais em sua construção, porém, tais contribuições não foram inteiramente conscientes e controláveis, pois estão imbricadas no complexo quadro de disputas das ideias sociais que inviabiliza sentidos puros, únicos. Assim, a política se faz pela mistura de diferentes concepções, ou seja, por processo de hibridismo.

## 5. Reações no contexto da prática

De forma geral, as considerações dos docentes sobre o ‘novo ensino médio’ são que a política não contribuiu com a participação da comunidade escolar, com a qual os docentes estavam acostumados. Segundo os depoimentos, a reforma atropela os processos de discussão consolidados nas leis vigentes (PNE, LDB, Diretrizes Curriculares, a própria Constituição Federal).

Depoimentos de docentes das escolas Fantasia e Sucesso consideraram que não tiveram tanto poder de decidir sobre a adesão, sentindo que apenas se adiantaram em algo que seria obrigatório num futuro bem próximo:

Houve reunião com o corpo docente da escola. Foi discutido se a gente deveria entrar ou não na proposta. Porém, foi uma discussão colocada da seguinte condição: ‘vai ser integral, tudo caminha para isso, então vamos aderir logo’. A comunidade escolar votou, mas sempre naquele clima de que vai ser integral, não tem outra opção; daqui a um tempo todas as escolas vão ser integral, melhor a escola aderir logo. Então a gente aderiu dentro dessas condições (ESCOLA SUCESSO, P6).

Para os que fazem a escola Sempre um dos maiores desafios diante das mudanças propostas pela reforma do ensino médio é aceitar uma reforma tão significativa sem uma ampla discussão com a escola e a comunidade. “Uma reforma que em nada foi participativa, que em nada foi dialógica, submergindo muitas lutas e conquistas participativas, inclusive nas disciplinas de sociologia e filosofia” (P8). Vejamos:

Para o Ensino Médio ser como ele está hoje houve todo um diálogo com a universidade, com os cursos de formação, com os professores, inclusive

para legalizar e garantir que fosse obrigatória sociologia e filosofia no ensino médio. Então, houve toda uma desconstrução, de repente, por medida provisória. As disciplinas deixam de ser obrigatórias, passam a ser flexíveis. De repente passa a ter obrigatoriedade de aula somente de língua portuguesa e de matemática. As demais disciplinas se tornam complementares. Então, como foi feita essa reestruturação do currículo? Não, que não possa vir a ser boa, mas é muito obscura, é muito diferente de tudo que se construiu de ensino médio, pelo menos dentro da LDB (ESCOLA SEMPRE, P8, 2017).

A insatisfação do professor quanto as mudanças propostas pela reforma, tem relação direta com a situação de desobrigação das disciplinas de filosofia e de sociologia no currículo, lembrando, principalmente, que elas foram colocadas no ensino médio após duras lutas e mobilizações, ouvindo diversos segmentos da escola, profissionais e especialistas.

Portanto, partindo de uma demanda que podemos considerar particular (em relação com algumas demandas universais como, por exemplo, a participação democrática na construção das normas), o docente mostra o autoritarismo da MP; A fala seguinte é precisa:

Nesse processo, nas duas últimas décadas, a gente visualiza o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação como um avanço. Foi uma Lei que a educação precisava para ter autoridade diante do ensino. Com ela a gente viu a questão do ensino de nível médio sendo reformulado, sendo construído de forma participativa. Houve participação ativa dos professores na construção desta lei. Porém, assim, de repente, no estalar de dedos, a partir de uma 'medida provisória', o ensino médio aparece reformulado. Os professores foram convidados

a participar dessa reforma? Que reforma é essa? Vai atender que objetivos? Os pais e alunos foram convidados? Os mestres da educação foram convidados? Qual o interesse? E o que não estava bom nas últimas reformas, está sendo repensado agora? Como é esse processo? Então, enquanto professora, eu acho que os pais de alunos e alunos se tornaram reféns de uma condição imposta, de interesses diversos, menos com a educação e com o jovem no mercado de trabalho ou na universidade. Há um interesse: o de garantir o acirramento do conflito das classes sociais, a divisão de classes sociais [...]. Então, eu acredito que essa reforma não atende a interesses de brasileiros. Acredito que ela tem por trás todo um cunho político e ideológico que já demarca o lado que está. E não é o lado da população. Então é autoritária a medida provisória que alterou uma lei, sem a participação popular, dos professores, dos mestres, das universidades (ESCOLA SEMPRE, P8, 2017).

Os questionamentos demonstram a sua insatisfação com a reforma, enquanto defende o legado de uma geração que, segundo ele, lutou e conquistou diversos benefícios para a educação escolar. A reforma, pois, não atende aos interesses dos brasileiros em geral, tão pouco dos jovens, denunciando que o seu verdadeiro objetivo estaria na divisão de classes sociais marcada pela diminuição das possibilidades dos jovens da classe pobre, o que os tornam reféns da política.

Os professores P2 e P1 da escola Fantasia, somam com a fala de P8 da escola Sempre, percebendo a reforma do ‘novo ensino médio’ pelo seu viés antidemocrático e autoritário. Defendem, pois, a liberdade da escola em tomar decisões, ao mesmo tempo que denunciam que “a escola perdeu muito a sua autonomia”, não sendo possível que ela fique sem a “liberdade de dizer não, de dizer qual o melhor

caminho a seguir para atingir o que considera melhor” (ESCOLA FANTASIA, P2). O entendimento é que o Estado não pode tomar as decisões sem consultar a escola, a comunidade escolar, pois “[...] ele não pode ser o detentor da vida do aluno. E é isso que acontece quando o aluno é tirado de casa o dia todo, colocando na mão do estado a responsabilidade de criar os filhos” (ESCOLA FANTASIA, P1).

Relativizando e contextualizando as falas de ‘reféns de uma condição imposta’ e o ‘aluno é tirado de casa o dia todo’, é certo que não há unanimidade na aprovação da escola em tempo integral, considerada, por alguns, ineficaz para o contexto em que a escola está inserida. Assim, o autoritarismo atinge mais o aluno do que a escola como a interessante fala seguinte sugere:

Eu acredito que a reforma do ensino médio, tanto no modo semi-integral como no modo integral, falha quando não consulta os alunos. Se for pesquisar ou perguntar aos meninos, boa parte deles não tem interesse no ensino integral mesmo depois da proposta ter sido apresentada, a principal reclamação deles é que eles não foram consultados (ESCOLA SUCESSO, P6).

Apesar de não desconsiderar a necessidade de participação docente, o foco do professor é na ausência da participação discente, já que, na visão dele, são eles os principais atingidos pelas mudanças. Desse modo, considera no mínimo incoerente uma reforma que propagandeia o protagonismo juvenil não ouvir os estudantes. Podemos considerar, com certa convicção, um incômodo com a forma autoritária da reforma. No entanto, o incômodo tem muito mais a ver com a condição dos alunos “que não poderão continuar na escola” (ESCOLA SUCESSO, P6), do que com o desejo de participação como bem democrático inalienável, como discursaram as

entidades representativas em defesa da educação, por exemplo. Isso, de forma alguma, não desqualifica qualquer um dos incômodos ou perspectivas de democracia aqui discutidas. Muito pelo contrário, potencializa, contextualmente, as necessidades e anseios participativos, ressignificando substancialmente o verbete democracia (quando operado no contexto da prática).

Dessa forma, é importante percebermos aqui o que está em jogo na disputa pela ideia de participação, seja docente ou discente. Segundo Lopes (2012), a caracterização de uma ação democrática na escola está associada à representação dos interesses de professores e alunos na produção dos textos políticos, como também na representação de demandas de parte dos sujeitos envolvidos no processo, muitas vezes tratados como parte de um projeto de sociedade menos excludente (LOPES, 2012). Assim, a democracia política, marcada pela transparência no processo de representação, deve contribuir para resolver as demandas dos representados, não fazendo sentido qualquer participação que não seja interessada. Quer dizer, fica exposta na fala dos entrevistados a demanda por participação, buscando fazer parte do processo de mudança mesmo de forma representativa (já que ouvir todos os alunos e professores não parece possível), com a intenção de construir laços políticos com a reforma e, mais ainda, ver suas demandas atendidas. Portanto, entendemos que ‘ouvir o aluno’, ‘chamar a participação da escola’, ‘discutir com os professores a reforma’, serve como demonstração da vontade de não ser levado pela política, propondo a inclusão ativa da escola no debate sobre os rumos a seguir.

Dizer isso significa, ainda, reforçar que estamos na esfera da diferença, da política: ‘professor’, ‘aluno’, ‘escola’, não são entidades prontas, já que, com Lopes (2012, p. 708) “entendemos que não há identidades plenas, apenas diferenças em jogos de linguagem contingentes e sujeitos cindidos nunca plenamente constituídos, não há

possibilidade de representação plena”. Então, com ênfase, a disputa é pela política (considerada aqui como ambiente de participação, de negação, de contraditório).

Contra o autoritarismo da reforma, é apresentada a participação interessada. Podemos, no entanto, perceber que a participação não resolve. E não resolve porque ela é uma demanda da luta política (em prol da democracia) e não uma demanda absoluta. A política, para ser legítima/legitimada, precisa ser democrática. Dessa forma, podemos concordar com Lopes (2012):

A política pode ser considerada democrática, na medida em que o lugar do poder (o universal) é compreendido como vazio, cabendo a constante negociação em relação a qual particular ocupa para esse vazio, provisória e contingencialmente, encarnando o universal e ao mesmo tempo subvertendo sua característica particular (LOPES, 2012, p. 708).

Sobre isso Laclau (2001) argumenta que tanto a democracia, como a hegemonia e a política necessitam das mesmas condições: manter a lacuna entre universal e particular. A lacuna serve para caracterizar os atos do representante e do texto político que é representado.

Por um lado, a ‘participação’, pois, assume o vazio, encarna o universal, no âmbito da disputa pelos sentidos da reforma. Por outro lado, a luta pela expressão de suas demandas e interesses já faria desse processo político um processo democrático, porquanto, até certa medida, legitima os movimentos pela ‘implementação’ da reforma. Enfim, a participação/democracia tem limites, não sendo capaz de resolver todas as demandas dos sujeitos envolvidos nos processos da constituição das políticas (como talvez queiram/acreditem os depoentes)



## 6. Considerações finais

A conclusão, contingente e provisória, mostra que o ‘novo ensino médio’ chega as escolas depois de várias ressignificações, encontrando diversas outras políticas sendo (re)elaboradas pelos docentes. Desse modo, os docentes agem sobre as políticas construindo novas possibilidades de atuação, gerando sentimentos contraditórios de continuidade e de interrupção do que antes existia. Daí, diante do fato de várias outras reformas e políticas continuarem reconfigurando o contexto escolar, concluímos que na escola predomina um sentimento de ‘sempre recomeço’.

Com base no que foi apresentado até aqui, resumimos, como importante, que a reforma do ‘novo ensino médio’ chegou nas escolas de maneira aligeirada e mais uma vez sem dar atenção as aspirações dos atores escolares, tentando limitar a autonomia e a liberdade da escola. Tal situação gerou sentimento de rejeição por parte considerável dos atores escolares.

Por fim, uma reforma de tamanha relevância necessitaria de um amplo debate envolvendo não só os atores da escola, mas toda a sociedade, pois não é possível que uma reforma no currículo do ensino médio seja exitosa quando não estão inseridos interesses de professores e alunos nas representações dessa política.

Antes das mudanças propostas pela Lei 13. 415/2017 a educação era vista como condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no país (BRASIL, 2006a). Agora os estudantes de classe menos abastada terão as mesmas oportunidades da classe alta? Podemos garantir que não, uma vez que, na flexibilização do currículo a oferta das áreas vai depender das condições das redes de ensino e escolas.

## Referências

BALL, Stephen. J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen. J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen. J.; BOWE, R. El currículum nacional y su 'puesta en práctica': el papel de los departamentos de materias o asignaturas. Revista de Estudios del Currículum, Barcelona, v. 1, n. 2, p. 105-131, 1998.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 out. 1988. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 nov. 2016. Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833.

CARNEIRO, Moacir Alves. O nó do ensino médio. Petrópolis: Vozes, 2012.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Elementos de Teoria Geral do Estado. 20. ed. Rio de Janeiro: Saraiva, 1998.

DERRIDA, J. Assinatura, acontecimento, contexto. In: Derrida, J. Margens da filosofia. Tradução Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. São Paulo: Papirus, 1991, p. 349-373.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. (Org.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GERMANO, José Willington. Ordem e progresso: o discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. Revista Educação em Questão, Natal, v. 32, n. 18, p. 79-112, maio/ago. 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 21, n. 70, abr. 2000.

LACLAU, Ernesto. New reflections on the revolution of our time. Londres: Verso, 1990.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. Currículo

sem Fronteiras, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

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

NERY, Vanderlei Elias. Diretas Já: a busca pela democracia e seus limites. *Lutas Sociais*, São Paulo, n. 24, p. 70-77, 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Promulgação de políticas na escola: considerações a partir da Teoria de Atuação e do Ciclo de Políticas. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 38, n. 3, p. 271-282, jul./set. 2016.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Márcia Betânia de. Políticas curriculares no Ensino Médio: ressignificações no contexto escolar. *Currículo sem Fronteiras*. v. 13, n. 3, p. 497-513, set./dez. 2013.

## A PESQUISA NA ESCOLA: DISTANCIAMENTOS E PROXIMIDADES

Carmen Lúcia Guimarães de Mattos<sup>1</sup>

**P**esquisas na área da Educação que possuem algum interesse na compreensão da educação formal, em algumas de suas dimensões, passam pela escola (LÜDKE; CRUZ, 2005). Dentre os modos como elas se desenvolvem destacam-se dois: as que revelam, discutem e articulam políticas, práticas e processos escrevendo sobre a escola; e as que lidam com as políticas, práticas e processos, buscando escrever com as escolas. Ambos os procedimentos são árduos e se complementam, exigem tanto do pesquisado quanto do pesquisador cumplicidade, doação, respeito às divergências de ideias e compromisso ético com a escola e seus sujeitos. Este trabalho enquadra-se no segundo tipo de pesquisa e busca interpretar os dados junto aos sujeitos da escola.

A maioria das escolas, como estrutura física ou como instituição social se apresentam hoje como se apresentavam no século XIX. Entretanto, a partir do final do século XX e início do século XXI, fortes mudanças foram introduzidas em seu espaço pelas redes sociais digitais de comunicação, alterando uma de suas funções: a de disseminar conhecimentos e informações. Com isso, alterou-se também as interações entre os sujeitos escolares. Sob o risco de se tornarem obsoletas em suas formas de ensinar e de aprender, as

---

1 Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: clgmattos@gmail.com

escolas têm buscado uma transformação e demandado a transformação da docência como profissão.

Importante notar que as mudanças que se percebem no âmbito da escola surgem de fora para dentro da escola, ou seja, sem o consentimento tácito ou a incorporação explícita à cultura digital por parte das gerências educativas ou das políticas educacionais. As interações mudaram com as redes digitais e forçaram as mesmas mudanças nas práticas interativas dos sujeitos escolares.

Neste contexto, toma-se por exemplo, uma das principais funções do professor que é tornar o mundo mais legível, ou seja, por meio dos conteúdos curriculares ou das práticas pedagógicas viabilizar conteúdos acadêmicos de acordo com a faixa de idade dos estudantes. Porém, alunos e alunas constroem suas leituras do mundo mediados ou não pelo professor. Então, quando a leitura de mundo é mediada pelas mídias interativas, principalmente as redes sociais, surgem pelo menos duas situações que colocam os professores diante de situações inéditas: a primeira, fragiliza as certezas que estes têm sobre o conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula e sobre o como desenvolvê-lo; e a segunda, fortalece as interações entre professores e alunos ampliando a autonomia de ambos.

No primeiro caso, percebe-se a necessidade de que os professores atuem como mediadores em relação aos conteúdos abordados; no segundo caso, enquanto mediador de conteúdo ele é ainda o tradutor dos conhecimentos trazidos pelos estudantes. Nestes casos, os estudantes são co-tradutores desses conteúdos, ou seja, quando os alunos trazem conteúdos novos para serem discutidos na aula, ou desafiam o professor com novos entendimentos sobre os conteúdos programados, não importa muito se a fonte da informação parte do professor ou dos espaços virtuais interativos consultados pelos estudantes. Essa tradução pode permitir aos estudantes sentirem-se parte da leitura do mundo, embora de forma temporária,

traduz esse entendimento e induz a cooperação com o professor na ressignificação desse conteúdo.

Escrever sobre a escola, pesquisá-la, traduzir como ela é a partir da interação entre seus sujeitos, tornou-se um desafio maior com o advento da internet. Formas de relacionamento e trocas visíveis no espaço físico, eram de difícil tradução mesmo com a colaboração dos alunos, agora com as redes sociais tais trocas intraescolares extrapolam as paredes das salas de aula e formam círculos de conexão através de: grupos independentes, temáticos ou por afinidades; *blogs* articuladores de conteúdos, sites que discutem, questionam opiniões mudando os sentidos e significados de termos e conceitos, alterando as informações de modo articulado e imediato. Os sujeitos escolares participantes desses círculos de conexão aderem às últimas notícias que circulam no mundo sem que haja entre eles uma sintonia quanto ao que se aprende e ao que se ensina na escola. Neste sentido, o processo didático atual corre o risco de deixar de existir, pois toma contornos autônomos, onde o aluno torna-se agente de sua própria aprendizagem.

Não se quer dizer com isso que antes da internet existia consenso entre os sujeitos escolares sobre os padrões didáticos, conteúdos ou sobre a estrutura de funcionamento pedagógico das escolas, mas as forças de oposição entre eles eram reguladas por regras mais claras e definidas: os conteúdos regulados por currículos prescritivos; relações de poder assimétricas entre professores e alunos; dentre outras características das salas de aula no século XX (MATTOS; CASTRO, 2005; BAUDRILLARD, 2003).

Com vistas a re-imaginar as relações escolares entre conjunturas modernas (BAUMAN, 2005; APADURAI, 1993) e pós-moderna (HALL, [1992] 2015), afirma-se que a realidade das escolas e das sociedades estão cada vez mais complexas e difusas, marcadas pela fluidez (BAUMAN, 2005) e pela atemporalidade (APADURAI, 1993). De tal modo, apresenta-se nesse texto, a partir do conjunto

de dados de pesquisas do Núcleo de Etnografia em Educação (NetEDU)<sup>2</sup>, as proximidades e os distanciamentos dos quefazeres da pesquisa em contato direto com a escola, seus sujeitos, seus contornos físicos, socioestruturais, políticos e pedagógicos levando-se em conta as interações sociotecnológicas nessa segunda década do século XXI.

## **Entendendo o os procedimentos analíticos**

O processo de análise de dados na pesquisa etnográfica exige mais do que simples classificação ou escolha do pesquisador sobre incluir ou não as vozes dos participantes como parte dos resultados (COOK-SATER, 2006). Um estudo do tipo estado da arte sobre a pesquisa qualitativa realizado por Uwe Flick (2002) apresenta um quadro, de sua coautoria, onde elenca quatro perspectivas em pesquisa qualitativas que podem ser úteis para compreender as análises apresentadas neste texto. Uma delas inclui os métodos de interpretação e destacam os pontos de vistas e aspectos subjetivos de análises praticados no âmbito desses métodos: codificações teóricas; análises de conteúdo; análises de narrativas e análises hermenêuticas. Os autores apontam que as descrições de situações sociais, quase sempre, partem de: análises de conversações; análises de discurso; análises de gênero (no caso gênero de discurso); e, análises de documentos (neste caso vídeos). Ainda no escopo dos métodos de interpretação, eles elencam análises hermenêuticas das estruturas subliminares de interpretação como: o objetivo hermenêutico, a profundidade hermenêutica o conhecimento hermenêutico sociológico (FLICK, KARDOFF; STEINKE, 2000: p.19, apud FLICK, 2002, p.8).

---

2 NetEDU é parte do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)



Nota-se, na perspectiva dos métodos interpretativos descritos por Flick (Idem), que a abordagem hermenêutica (MATOS, 2002) desempenha um papel importante no processo de análise oferecendo instrumentos para estudar casos específicos e suas estruturas subjacentes. Essas estruturas são reconstruídas por procedimentos que seguem várias etapas de interpretação. A contrafação e abdução são alguns dos modos usados para inferir e testar hipóteses. Quase sempre essas hipóteses são associadas às abordagens como: vídeo-etnografia (MATOS, 2001); microanálise etnográfica (ERICKSON, 1977); sociologia hermenêutica do conhecimento (HITZLER at. al.,1999) e a teoria dos sistemas construtivistas (SCHUTZ; LUCKMANN, 1997).

Nas análises hermenêuticas desdobram-se elementos constitutivos dos dados para lhe dar corpo e fidedignidade. No escopo deste texto a banalização do uso de drogas, nos contextos das sociedades contemporâneas, serviram de elementos subjacentes e estruturantes das inferências produzidas pela autora. Completa que essas inferências foram representativas das práticas escolares e fazem sentido para melhor compreender as interações escolares nesta escola

Nas narrativas derivadas da pesquisa pretende-se destacar, impasses e avanços enfrentados nas trajetórias de pesquisa e ponderar como se deram essas ocasiões. Com esse objetivo maior em mente, descrever-se-á momentos planejados e executados sem maiores atropelos, engajamentos voluntários e inesperados, respostas surpreendentes e previsíveis.

### **Trajetória das pesquisas coconstruídas com os estudantes**

Dados coletados durante a pesquisa *Inovação Pedagógica na Escola: um estudo etnográfico* (MATOS, 2015-2018) serviram de base para este texto, este estudo teve como objeto a inovação

pedagógica na educação e como pressuposto inicial que as vozes dos alunos sobre as transformações presentes nas escolas públicas do Rio de Janeiro poderiam contribuir para a melhoria da escola, buscou-se compreender as práticas escolares consideradas inovadoras pelos pesquisados, buscou-se ainda revisitar dados coletados em vídeo etnográficos em pesquisa anteriores que pudessem contribuir para o entendimento das práticas escolares. O estudo pautou-se nos aportes epistemológicos de Bauman (2005) sobre a provisoriidade do conhecimento nos tempos pós-modernos e em Apadurai (1996) que informam sobre as bases da pluralidade da imaginação e a produção de imagens coletivas.

O *locus* do estudo foi o Colégio Estadual Luiz Oscar Niemeyer (CELON)<sup>3</sup>, da rede pública, localizado no município de Nova Iguaçu região conhecida como metropolitana do Rio de Janeiro.

O objetivo principal da pesquisa foi estudar como alunos e alunas do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental, professores e gestores de uma escola pública do Rio de Janeiro, atuavam enquanto agentes de mudança dessa escola. Os sujeitos primários da pesquisa foram os alunos e os secundários professores, gestores, pesquisadores, alunos e alunas de graduação e pós-graduação. O estudo de campo deu no ano de 2017, neste ano, a escola atendeu a 453 estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e 418 estudantes do Ensino Médio. A escola funcionava em três turnos: manhã, tarde e noite.

Fundado em 1975, no ano de 2017 o CELON contava com um corpo docente formado por 50 professores. A escola foi *setting* de

---

3 O nome original da escola e dos participantes foram alterados, muito embora obtivesse o termo de consentimento livre esclarecido que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos, de acordo com a Resolução nº 196 do Conselho Nacional de Saúde, Ministério da Saúde, de 1996.

pesquisa para os estudos do Núcleo de Etnografia em Educação (NETEDU), no período entre 2004 a 2017.

O CELON, como grande parte das escolas públicas da baixada fluminense, atende a uma população de crianças e jovens em situação de extrema vulnerabilidade social e econômica vítimas de violências contínuas e que vivem sob a égide de grupos armados de traficantes de drogas, milícias, organizações criminosas que circulam no local. A escola é vítima das adversidades, inconstâncias e baixo investimento em infraestrutura por parte do governo estadual. Este quadro se caracteriza por poucos recursos tecnológicos e pedagógicos.

Neste cenário, contou-se com a colaboração dos participantes que se interessaram pelo tema de pesquisa e decidiram colaborar como pesquisadores adicionando essa função às suas tarefas diárias. Durante todo o tempo da pesquisa contou-se com a participação da diretora adjunta, e, em tempo parcial, com duas professoras e 11 alunos do 9º ano. Além desses, participaram os alunos de duas classes do 6º ano, perfazendo um total de 62 estudantes, dentre os quais 35 foram entrevistados. Essas entrevistas foram conduzidas pelos alunos do 9º ano sob a supervisão da equipe de pesquisa.

Inicialmente, empreendeu-se dois movimentos de investigação: o primeiro foi a observação participante das duas classes do 6º ano, que foram realizadas por dois pesquisadores e registrada em áudio e vídeo para posterior análise da equipe; o segundo, foi a condução de entrevistas etnográficas. Esses movimentos se deram durante seis meses na sala de aula e durante 12 meses com os estudantes do 9º ano.

Um terceiro movimento empreendido no decorrer da pesquisa foi o de ir e vir entre a escola (CELON) e a universidade (UERJ). As primeiras se deram semanalmente, enquanto as últimas ocorreram sem a mesma regularidade, duas vezes ao mês, em média, a depender das condições materiais e calendário da escola, o corpo da

escola ia para a universidade. Esse movimento de ida à UERJ foi de grande significado para ambos os grupos, representando uma ocasião especial para os alunos do 9º ano. Tais idas se deram de modo a propiciar aos participantes o atendimento às atividades acadêmicas do grupo: ‘Cafés com Pesquisa’<sup>4</sup>; criação e apresentação de uma peça de teatro pelos estudantes no evento UERJ Sem Muros<sup>5</sup>; oficinas pedagógicas; palestras dos pesquisadores estrangeiros; assistência e análise dos vídeos de sala de aula e das entrevistas; assistência às defesas de teses e dissertações dos alunos e alunas de pós-graduação do grupo de pesquisa; dentre outros eventos.

Variando entre assistência aos vídeos e as oficinas pedagógicas, o formato das atividades era diverso das atividades do dia a dia de uma escola pública de educação básica, para os participantes da pesquisa este fato os estimulava a comparecerem aos encontros na UERJ.

Um dos temas solicitados pelos participantes para inclusão no corpo das categorias de estudo foi a violência na escola. Neste contexto, solicitaram uma oficina sobre *cyberbullying*<sup>6</sup> visto que era um fato “quase epidêmico” na escola o uso desta forma de violência contra alguns estudantes. Ao solicitar a inclusão da violência no estudo, os estudantes justificaram que o uso de aplicativos como: *Facebook*, *Twitter* e *WhatsApp* ampliava a exposição de suas vidas sob a forma de *memes* e notícias falsas, pejorativas, preconceituosas

---

4 Café com Pesquisa é um projeto permanente de extensão do Núcleo de Etnografia em Educação que visa a apresentar pesquisadores e seus resultados de pesquisa sobre temas que têm interfaces com os temas em estudo pelo grupo. Acontece um evento a cada mês com envolvimento de professores nacionais e internacionais.

5 UERJ Sem Muros é um evento anual da UERJ com vistas a apresentar pesquisas que possuem estudantes bolsistas em Iniciação Científica.

6 *Cyberbullying* é um tipo de violência praticada contra alguém através da internet ou de outras tecnologias relacionadas. Significa usar o espaço virtual para intimidar e hostilizar uma pessoa, difamando, insultando ou atacando covardemente.

e difamatórias. Ressaltaram que esse fato causava sofrimento, tristeza, depressão e em alguns casos abandono da escola pelo estudante, ou ainda propagavam uma visão negativa irretratável do estudante frente aos seus professores, o que consideravam que vinha prejudicando suas notas.

O tema escolhido pelos alunos do 9º ano foi endossado pelos diretores e incorporado à pesquisa mudando sua trajetória de questionamentos. Com foco na questão da violência, a equipe buscou nas gravações de sala de aula entre 2010 e 2017, indícios que corroborassem esta demanda, visto que as atividades fora de sala de aula não eram objeto de observação. Como a pesquisa se encontrava em andamento quando surgiu solicitado, incluiu-se o tema nas entrevistas conduzidas pelos estudantes do 9º ano dirigidas aos alunos do 6º ano. As imagens já gravadas foram revisitadas por alguns membros da equipe individualmente ou em grupo, e são dessas análises que nomeamos de pesquisa recursiva que derivamos as narrativas que se seguem.

### **Cenas que os olhos do pesquisador não querem ver – brincadeira de drogas**

No contexto das análises, os conteúdos de sala de aula foram estudados. Mais de 80 horas de vídeo das duas classes do 6º ano foram revisitados. Desses registros, um segmento de cena de 30 segundos de uma aula de matemática foi explorado. Chamou a atenção desta autora uma aula na qual o professor explicava os valores referentes a diferentes ângulos. Para tal, ele fazia uso de ilustrações contidas no livro de exercício dos alunos e de desenhos feitos por ele próprio no quadro de giz. No mesmo momento, os estudantes tentavam acompanhar a aula pelo livro de exercício e buscavam reproduzir os desenhos no caderno utilizando um esquadro, em geral esse instrumento é formado por três ângulos diferentes. Quase

sempre, os alunos seguravam o esquadro pela parte do ângulo reto cuja superfície é maior, provendo mais suporte para que suas mãos fossem capazes de executar a tarefa.

Em um dado momento da sequência de imagens, nota-se que duas alunas estão brincando com o esquadro e uns papéis picados – a parte que se despreza do caderno aramado entre os furos de suporte e a lateral interna da folha. Os pequenos retalhos do caderno eram repicados em tamanho menor pela aluna 1, enquanto a aluna 2 batia com a borda do esquadro na mesa, como que separando em linhas definidas os minúsculos pedaços de papel picado. A cena passou de relance enquanto o pesquisador que filmava a classe buscava enquadrar o professor como protagonista das ações que estavam sendo desenvolvidas em sala de aula.

Num primeiro momento, a significação da cena passou despercebida. Mas, entendendo que o pesquisado e seu contexto preponderam sobre as interpretações particulares buscava-se entender o que se passava entre as alunas, foi inevitável visualizar que a brincadeira entre as duas se reportava a uma pessoa alinhando porções de cocaína para ser aspirada, observou que o segmento do filme sugeria a reprodução pelas alunas que simulava alguém se preparando para consumir drogas. Assim, voltou-se as imagens repetidas vezes para significá-las a partir do contexto estudado. Por um lado, via-se duas meninas de aproximadamente 10 anos de idade, brincando, manipulando o esquadro e picando papéis, e, por outro, via-se a cena de preparação para o uso de drogas.

Buscou-se então entender a natureza da aula, se esta justificava ou não a brincadeira. As análises dos vídeos e relatórios de campo conduziram à interpretação de que a natureza da aula era confusa e desinteressante. Confusa, pois o professor mostrava o livro na frente da sala para 36 alunos, a visibilidade do texto por todos os estudantes era difícil, porque não dizer impossível, mesmo para àqueles que se sentavam à frente. Mas as duas alunas da cena estavam sentadas

na penúltima fileira junto ao fundo da sala, assim pode-se garantir que não viam a página do livro mostrada pelo professor. E, desinteressante pois a voz do professor em tom baixo, misturava-se às diversas vozes da turma e formava um coro uníssono sem que fosse possível ouvir com clareza o que o professor dizia. Sem o apoio das imagens e do som da voz, conclui-se que a aula não chegava às alunas e elas resolveram ocupar o tempo brincando.

A imagem da figura 1 mostra um fragmento dos 30 segundos da cena objeto de interpretação. Protagonizam em primeiro plano as duas alunas brincando, como tenta-se descrever. Vê-se atrás delas o professor Nigel Bagnall, consultor da pesquisa que naquele momento, segundo ele, estava tentando identificar a página mostrada pelo professor e seu significado.

**Figura 1:** Brincando com as drogas



Fonte: Mattos (2017)

Voltando às possíveis explicações para a atividade das alunas, revisita-se por diversas vezes o filme e chega-se à inferência de que as duas alunas brincam de fazer linha de cocaína. Entende-se que as imagens retratam cenas naturalizadas sobre o uso de drogas vivenciados por crianças na sociedade contemporânea, não somente por essas alunas, mas outras de uma escola, bairro, classe social qualquer, visto que a reprodução das situações cotidianas está presente nas atividades humanas de modo geral.

Os indícios de reprodução da preparação para o uso de drogas foram mostrados ao grupo formado pela equipe de pesquisa e dos participantes da escola para análise e confirmação das interpretações. O grupo interpretou com rapidez a cena, confirmando que representava uma brincadeira de uso de drogas.

A atividade das alunas parece confundir realidade e fantasia, mas a representação de uma pessoa que se prepara para inalar uma linha de cocaína está presente. Ela serve de pano de fundo para referenciar a representação que aquelas alunas possuem sobre a sociedade em que vivem. Ela reflete não só essa realidade, mas a banalização do uso de drogas nas escolas brasileiras.

Surpresa, a diretora adjunta fala que seria quase impossível que a aluna estivesse representando o uso de drogas, visto que “*a menina (aluna 2) é conhecida dela e que pertence a uma família muito religiosa*”. Sendo a ela própria, muito religiosa essa contraposição não surpreendeu esta autora. Buscou-se nos dados evidências de que a questão religiosa aparecia com frequência como contraposição aos fatos relatados sobre o uso de drogas e associação com este crime.

Não raro, em entrevistas, os estudantes e professores falavam sobre o fato de pertencerem a uma família religiosa contava muito para que o envolvimento com as drogas fosse menos frequente ou inexistente na comunidade, visto que estes contrariavam as orientações da igreja, os mandamentos da bíblia e a própria vontade divina.



## Considerações finais

Retomando-se as argumentações iniciais feitas nesse texto, afirmamos que a pesquisa na escola não é uma tarefa fácil. As possibilidades interpretativas se interpõem ao pesquisador e sua equipe e escolhas sobre categorias de estudo podem ganhar direções inesperadas, mas é de vital importância a participação dos sujeitos escolares no processo de análise e resultados.

Neste sentido, as aproximações e distanciamentos do pesquisador sobre os indícios iniciais evidenciados nos dados são importantes, assim como o envolvimento dos sujeitos pesquisados neste processo de análise pode ser um bom guia para dirimir dúvidas sobre sinais que só se fazem presentes aos olhos do pesquisador. Distanciamento das categorias pré-concebidas, podem ser redimensionadas no sentido de envolver um olhar sensível para o contexto pesquisado. A presença das drogas e do crime organizado como parte da vida da escola é desumana. Ao forçar o olhar dos pesquisadores nessa direção, as vozes dos estudantes e da professora foram reveladores da condição cruel das relações entre eles, da escola e do seu entorno. Embora as imagens possam acontecer em qualquer espaço social, é fato que existe uma enorme tendência das pessoas adultas desconsiderarem os sinais de que a presença das drogas é muito próxima às crianças e que elas têm consciência dessa atividade e muitas vezes, são atraídas pela curiosidade do proibido. Pois o fato de as alunas brincarem de drogas em sala de aula na presença do professor e todos os colegas, ao lado de um pesquisador sênior e na presença de outro pesquisador munido de câmera, nos sugere um desafio, um chamado de atenção para o que está acontecendo perto delas.

O texto cujo objetivo foi demonstrar os impasses que se impõe ao pesquisador quando se defronta com resultados inesperados da

pesquisa, descreve os pressupostos teórico-metodológicos utilizados, e o processo de análise encontrado para lidar com as limitações interpretativas. Afirma que a participação dos sujeitos de pesquisa no processo de análise pode contribuir enormemente para a validação dos dados e para promover aproximações necessárias entre o objeto de estudo, as categorias de análise e os resultados encontrados. Reforça a ideia de que as vozes dos estudantes, as suas atividades práticas de sala de aula e as suas percepções sobre o que-fazer da escola é fundamental para que as pesquisas educacionais não se limitem a falar sobre as escolas, mas com elas.

## Referências

APPADURAI, A. *Modernity At Large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University Press of Minnesota. Edição do Kindle. ISBN 0-8166-2793-2.

BAUDRILLARD, J. *De um Fragmento ao outro: entrevista concedida a François L'Yvonnet*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Zouk, 2003.

BAUMAN, Z. *Vida Líquida*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2005.

BRASIL. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Resolução 196, Conselho Nacional de Saúde, Brasília: Ministério da Saúde. 1996.

COOK-SATHER, A. 'Change based on what students say': preparing teachers for a paradoxical model of leadership. *International Journal of Leadership in Education*, October–December, v. 9, nº. 4, 345–358, 2006

ERICKSON, F. Some Approaches to Inquiry in School-Community Ethnography. *Anthropology and Education Quarterly*, Vol.8, No.2, May, 1977.pp. 58-68, 1977.

HALL, S. A. *identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina Editora. [1ª edição,1992] 12ª Edição: 2015.

HITZLER, R., at. al., *Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation*. Konstanz: UVK.1999.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B, Aproximando Universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

MATTOS, C. L. G de; CASTRO, P. A de, 2005. Análises etnográficas das imagens sobre a realidade do aluno no enfrentamento das dificuldades e desigualdades na sala de aula. In Inês Barbosa de Oliveira, Nilda Alves e Raquel Goulard Barreto (Org.) *Pesquisa em Educação: métodos, temas e linguagens*. Cap. pp. 103-116. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

MATTOS, C. L. G. de. *Etnografia e Exclusão em Educação*: Diretório de grupos de pesquisas. Brasília: Conselho Nacional de Pesquisa Científica (CNPq), 2004.

MATTOS, C. L. G. de. Digital technology and ethnographic research. *QWERTY Rivista interdisciplinare di tecnologia cultura e formazione*. 8, 2 (2013) 17-31 ISSN 2240-2950. Padova, Italy. 2013.

MATTOS, C. L. G. de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendência no Brasil. In Carmen Lúcia Guimarães de Mattos e Paula Almeida de Castro. *Etnografia e Educação: conceitos e usos*. Série Educação e Pesquisa. Campina Grande: Editora eduepb, pp. 25-48, 2011.

MATTOS, C. L. G. de. Relatório *de Campo da Pesquisa* Inovação Pedagógica na Escola: um estudo etnográfico. Rio de Janeiro: UERJ. Documento de circulação restrita. 2017.

MATTOS, C. L. G. de. Atualidades em Educação: a abordagem etnográfica na investigação científica, Espaço INES, nº16, jul/dez, 2001.

MATTOS, C. L. G. de. Da hermenêutica de descrição densa de Clifford Geertz às análises crítico- reflexivas de Philippe Perrenoud - Imagens da abordagem qualitativa no Contexto Educacional In: *Investigação Qualitativa*. 1ª edição. Juiz de Fora: FEME, 2002, v.1, p. 1-20.

SCHUTZ, A.; LUCKMANN, T. *The Structures of the Life-World*. London: Heinemann. 1974

# POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR EM CAMPINA GRANDE/PB

Fabíola Mônica da Silva Gonçalves<sup>1</sup>

Ana Paula Borges Laurindo<sup>2</sup>

Eveline Rodrigues Araújo<sup>3</sup>

## Introdução

**A**o tomar a diferença como princípio incondicional da formação humana, sobretudo nos processos educacionais relacionados à escolarização, situamos nossa reflexão sobre educação inclusiva no tocante a oposição “...estudantes *normais* e estudantes *especiais* ...” (ROPOLI, et al; 2010, p. 7, grifos das autoras), voltando atenção para as formas de superação dessa dicotomia, que defendem a diversidade humana e, por conseguinte, lutam pela garantia do direito à educação de qualidade para todas as pessoas pautada nos princípios da inclusão escolar.

Com efeito, a fim de romper com as barreiras da oposição normal/anormal, cabe àqueles que constroem a prática educativa no contexto escolar, internalizarem a concepção de identidades como

---

1 Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: francesfabiola@gmail.com

2 Secretaria de Educação de Campina Grande/PB. E-mail: anapaulapsi2009@hotmail.com

3 Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: eveline20@gmail.com

instâncias “... transitórias, instáveis, inacabadas e portanto os estudantes não são categorizáveis, não podem ser reunidos e fixados em categorias, grupos, conjuntos que se definem por certas características arbitrariamente escolhidas.” (REPOLI, et. al., 2010, p. 7).

Do ponto de vista do direito à educação inclusiva no Brasil, localizamos dispositivos legais que prescrevem a garantia de uma educação integradora e de qualidade, que reconhecem o princípio da diversidade humana nas mais variadas condições psicossociais. No contexto de produção desse trabalho, elegemos um dos segmentos que integra o conjunto das diretrizes nacionais no âmbito da educação inclusiva: a educação da pessoa com deficiência.

Nessa direção, um dos documentos legais de referência no atendimento educacional à pessoa com deficiência é a Convenção Interamericana para Todas as Formas de Discriminação de Pessoas Portadoras de Deficiência (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001. Nesse documento afirma-se que as pessoas com deficiência tem os mesmos direitos humanos e liberdade de expressão que as demais pessoas, caracterizando como discriminação toda diferenciação ou exclusão que venha impedir o pleno exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais por conta da deficiência que uma pessoa apresenta. Este Decreto imprime uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, por defender a superação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. (BRASIL, 2001a)

Com a intencionalidade de assegurar o direito à educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as

especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2002)

Outra ação que merece destaque, é a implementação, pelo Ministério da Educação, da iniciativa de transformar os sistemas de ensino em unidades escolares inclusivas, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros. Para tal, em 2007, foi instituído por meio de ação interministerial, o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada de Assistência Social – Programa BPC na Escola, a edição de 2011 apresenta quatro eixos de atuação:

- (1) identificar entre os beneficiários do BPC até 18 anos aqueles que estão na escola e aqueles que estão fora da escola;
- (2) identificar as principais barreiras para acesso das pessoas e permanência na Escola das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC;
- (3) realizar estudos e desenvolver estratégias conjuntas para a superação dessas barreiras;
- e (4) realizar acompanhamento sistemáticos das ações e Programas dos entes federados que aderirem o Programa. (BRASÍLIA, 2011; p. 3)

Deste modo o BPC na Escola, se configura como uma política educacional assistencial de amparo às pessoas com deficiência no sentido de assegurar o direito à educação de qualidade, por meio da promoção de subsídios estruturais e o acesso aos familiares dos direitos educacionais dessas pessoas que a história revela ter sido marcado por longos anos de exclusão social.

Essa política assistencial funciona por meio de adesão dos estados e municípios brasileiros. A partir do princípio do direito à aprendizagem escolar, esse Programa, produziu uma cartilha com o objetivo de esclarecer às famílias das pessoas com deficiências, sobre as obrigações legais e pedagógicas que o sistema nacional de

ensino têm que cumprir, bem como um documento de sistematização das experiências municipais no contexto do BPC na Escola. Assim foram elaborados um material denominado de “Catálogo de Experiências Municipais do Programa BPC na Escola” (BRASIL, 2010) e uma cartilha intitulada “BPC na Escola: Orientações às famílias” (BRASIL, 2012).

No Plano Nacional de Educação (PNE) vigente, a meta 4 aborda a educação inclusiva enfatizando que é imprescindível a universalização de acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado à população estudantil de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, sobretudo com atendimento educacional na rede regular de ensino, assim como a garantia de salas de recursos multifuncionais, classes e escolas ou serviços especializados públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014)

Além disso, a educação inclusiva não se limita a oferta de vagas na escola regular, mas, deve ser desenhada por um trabalho conjunto com vistas a um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, consubstanciado pela equidade nos direitos educacionais das pessoas com deficiência, e por conseguinte, numa prática pedagógica apoiada pelos princípios da justiça social. Essa meta do PNE, dispõe de dezenove estratégias com a finalidade de promover a educação inclusiva no sistema nacional de ensino. (BRASIL, 2014).

No panorama internacional em termos da defesa da educação inclusiva equânime, justa e de qualidade, têm-se vários dispositivos legais e documentos nessa direção. Assim, destacamos aqui, as contribuições da Declaração Universal do Direitos Humanos (Assembleia Geral da ONU, 1948) e da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, essa política socioeducativa estabelece que os Estados participantes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que



maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão.

Ainda, no contexto internacional e em parceria com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o MEC, o Ministério da Justiça e a Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior. (BRASIL, 2006).

Diante do cenário das políticas educacionais voltadas à educação inclusiva como um direito humano fundamental, se faz relevante um olhar para perspectivas psicoeducacionais de conhecimento que favorecem caminhos teóricos e metodológicos compatíveis com as potencialidades de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência.

Assim, Vigotski (2011), ao tratar do desenvolvimento psíquico das crianças com deficiência explica que este processo acontece por caminhos indiretos, uma vez que são impedidos pela via direta. Mas, ressalta o autor, à medida que esses caminhos indiretos são constituídos na vida social com as práticas culturais, acabamos por não perceber como o desenvolvimento está se consolidando em termos do aprendizado das exigências escolares e com isso, deixamos de lado um vasto manancial de desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Conforme essa perspectiva de desenvolvimento humano, é substancial, para uma escolarização inclusiva que trate do processo ensino-aprendizagem a partir da vivência cultural dos estudantes com deficiência, compreender como se constituem suas práticas sociais e como agem diante dos desafios educacionais para que se pense em propostas pedagógicas que articulem os inúmeros caminhos indiretos construídos no cotidiano dessas pessoas com as contingências formais de ensino-aprendizagem presentes na escola.

Em consonância com as concepções vigotskiana de desenvolvimento da pessoa com deficiência e afirmando a atualidade do seu pensamento para à educação inclusiva, há autores que destacam a importância de pensar e planejar metodologias de ensino e aprendizagem com foco nas potencialidades metodológicas que favoreçam essas pessoas nas práticas pedagógicas das quais participam na escola. Além disso, esses autores discutem sobre a necessidade de formação inicial e continuada de professor na temática da educação inclusiva, tanto em termos teóricos, metodológicos como no conhecimento e discussão das políticas educacionais relacionadas a essa área. Contudo deixam claro que esse processo de construção de conhecimento na área da educação inclusiva ainda há muito que avançar. (PADILHA, 2015; BARROSO, 2018; VEGETTI, 2018)

Neste sentido, diante do enfoque dessa produção, a educação inclusiva na perspectiva da pessoa com deficiência é que indagamos: como tem acontecido a educação inclusiva de estudantes com deficiência no contexto escolar e universitário em Campina Grande/PB? Essa indagação aconteceu por conta de atuarmos em instituições públicas de ensino tanto na educação básica como no ensino superior dessa cidade paraibana, localizada na região do Nordeste brasileiro, com vistas a se aproximar de maneira mais reflexiva sobre saberes e fazeres psicoeducacionais construídos por essas instituições a partir das diretrizes legais e das políticas educacionais que contornam o campo da educação inclusiva.

Afim de aprofundar a indagação em tela, tivemos como objetivos (i) identificar processos de aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB e na Universidade Estadual da Paraíba, e; (ii) refletir de que maneira as iniciativas pedagógicas na perspectiva inclusiva identificadas tem impactado no processo de desenvolvimento integral dos estudantes que necessitam de atendimento educacional especializado. Na seção seguinte abordaremos o trabalho que vem

sendo desenvolvido nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas municipais de Campina Grande, e em seguida, traremos parte das ações pedagógicas desenvolvidas na Universidade Estadual da Paraíba - UEPB para que sejam garantidas uma prática educacional inclusiva no tocante ao direito de aprendizagem dos estudantes universitários.

### **Como anda a educação inclusiva da pessoa com deficiência na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB**

A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, implantada no Brasil desde 2008, vem de forma crescente ocupando seu espaço no Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande, que foi escolhida há mais de 10 anos para ser município polo do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade pela Secretaria de Educação, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC. Desde então o município através da Secretaria de Educação-SEDUC-CG vem implantando ações junto com a Coordenação de Educação Especial Inclusiva/ SEDUC-CG, para garantir acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência matriculadas regularmente na rede municipal de ensino.

Na intenção de garantir o direito de aprender de todos os estudantes, Campina grande vem tendo destaque na implantação de um sistema educacional inclusivo, “... que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica a escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas.” (MANTOAN e PRIETO 2006, p. 40). As ações municipais dentro da proposta de uma educação inclusiva são baseadas em documentos oficiais internacionais e nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, pelo Plano Municipal

de Educação de Campina Grande (PMCG), com vigência de 10 anos, Lei nº 6050/15, que especifica em sua Meta 4 que pretende:

Universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica da Rede Municipal e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (PARAÍBA, 2015 p.57)

A referida meta é norteadada por diversas estratégias, apresentaremos algumas a seguir, de acordo com as ações que vem sendo realizada pelo município. Vale destacar ainda que essa meta do PMCG está em consonância com a meta do PNE atual (BRASIL, 2014). A estratégia 4.3 do PME, que refere-se a capacitação de professores, visa “Assegurar a participação de 100% dos professores das salas regulares nas formações continuadas em educação especial na perspectiva de educação inclusiva e direitos humanos;” (PARAÍBA, 2015 p.27), a partir dessa ação que vem sendo concretizada, após a implementação do PME, o professor da sala regular, passa a ser um novo participante das formações que ocorre mensalmente para as categorias envolvidas com a educação inclusiva, que além do professor da sala de recurso multifuncional, são os cuidadores, técnicos e gestores. Essa estratégia encontra-se alinhada com o Programa BPC na Escola, o qual almeja o trabalho integrado entre os profissionais que atuam na unidade escolar a fim de garantir os direitos educacionais aos estudantes com deficiências e o apoio às famílias para exigirem a escolarização aos seus filhos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2011)

A garantia de formação continuada para os profissionais referenciados vem permitindo, além da capacitação uma aproximação e

discussão do fazer pedagógico entre a sala regular e a sala de recursos multifuncionais, que por sua vez é proposta na estratégia 4.21 do PME, que expressa “Garantir a oferta da educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular, sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado.” (PARAÍBA, 2015 p. 61). Essa estratégia possibilita um rompimento com um dos desafios que envolve a inclusão escolar: a falta de interação da prática pedagógica entre os profissionais de educação envolvidos na perspectiva de ofertar a aprendizagem para a pessoa com deficiência, práticas essas que necessitam entrelaçar-se e complementar-se na sala regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, visando o objetivo comum entre elas, que é a aprendizagem do estudante.

De acordo com os dados de matrícula da rede municipal mais de 700 estudantes, possuem deficiência e encontram-se frequentando o período regular na escola, quando estes estudantes apresentam dependência nas atividades de rotina diária, é posta em prática a estratégia 4.7 do PME, que vem inserir o cuidador na educação inclusiva, este que é mencionado na Lei Brasileira de Inclusão N° 13.146/15, em seu Art. 3° no inciso XIII como: “... pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária.” (BRASIL, 2015). Atualmente Campina Grande conta com um total de 209 cuidadores que auxiliam nas atividades pedagógicas e de rotina diária desses estudantes, garantindo assim permanência e aprendizagem dos mesmos na escola. (REVISTA REAÇÃO, 2018)

No contraturno, horário oposto ao ensino regular, os estudantes público alvo da educação especial, são atendidos em salas de recursos multifuncionais, que é um espaço acessível, com material pedagógico, mobiliários adaptados, computadores e recursos de tecnologia assistiva, como podemos observar na imagem 1, com intenção de receber com qualidade os estudantes com deficiência e garantir

apoio a sua aprendizagem através do Atendimento Educacional Especializado que é regido pelo Decreto Nº 7.611/11 (BRASIL, 2011). No município de Campina Grande há 109 unidades escolares, 50 possui salas de recursos multifuncionais, com professores capacitados para atuarem neste espaço de educação, garantindo ensino especializado para a aprendizagem das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, que se concretiza como direito de todos. (REVISTA REAÇÃO, 2018).

**Imagem 1:** Sala de recurso multifuncional em escola municipal de Campina Grande

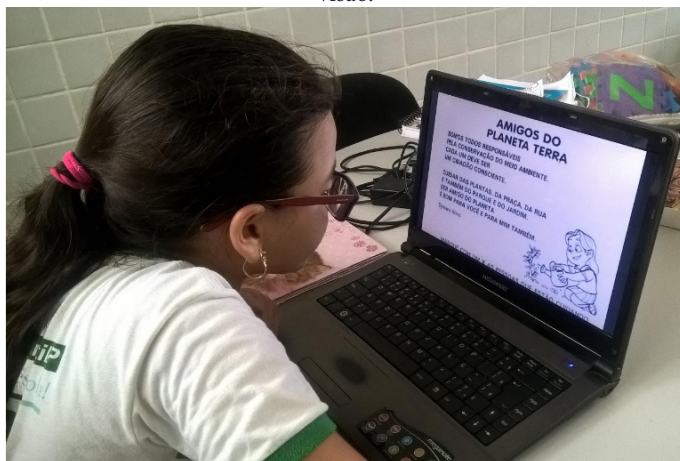


Fonte Particular: 2017

O AEE é um serviço de Educação Especial, que não substitui o ensino regular, mas que tem caráter complementar deste, com objetivos de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos de acessibilidade que eliminem as barreiras e considerem as necessidades específicas para plena participação das pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, deficiências e altas habilidades, como é

o caso, da superdotação. Além de garantir a participação dos estudantes no seu processo de aprendizagem, busca a participação da família nesse processo, subsidia o professor da sala regular através da construção de atividades adaptadas, caminhando de forma integrada a proposta pedagógica da escola, focando na construção de recursos didáticos pedagógicos que sejam específicos e/ou adaptados, conforme a imagem 2, para promover a aprendizagem. (BRASIL, 2011).

**Imagem 2:** Ampliação da fonte de texto para a leitura da criança com baixa visão.



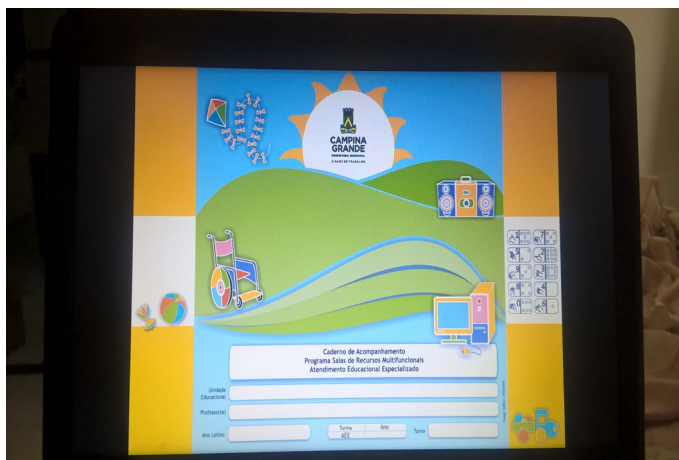
Fonte: Particular (2017)

Diante da proposta pedagógica de uma educação viva e inclusiva da SEDUC/CG, em 2014, a partir de discussões surgidas nas formações continuadas dos professores da rede municipal, surgiu a ideia da construção de um caderno de acompanhamento para ser utilizado no AEE, o mesmo foi construído coletivamente por esses professores junto com a Coordenação de Educação Especial do município, esta ferramenta pedagógica, além de ser uma conquista no processo da educação inclusiva, permite um diálogo entre

os professores da sala regular e da sala de AEE, visto que o mesmo passa a ser um recurso acessível a todos da escola, o caderno passou a ser utilizado oficialmente nas salas de recursos multifuncionais do município no ano de 2017. (REVISTA REAÇÃO, 2018).

O caderno de acompanhamento do AEE (imagem 3) é individual e personalizado de acordo com o planejamento para cada estudante, tendo como principal objetivo sistematizar a prática pedagógica do professor que atua na sala de recursos multifuncionais. Esse caderno é composto por: ficha de acolhimento, encaminhamento do professor da sala regular, descrição do caso do(a) estudante(a), avaliação diagnóstica de leitura e escrita, relatórios inicial, intermediário e final considerando aspectos cognitivos, motores e do educando, breves relatórios do professor de AEE em relação a evolução do estudante, Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), observações gerais e registros de atividades.

**Imagem 3:** Caderno de Acompanhamento do AEE



Fonte: SEDUC/CG (S.d.)



O planejamento do professor da sala de AEE ocorre semanalmente, junto com os demais professores, em horário oposto ao do trabalho, sendo coordenado pela equipe técnica e gestora da escola, que nas diversas ocasiões permite um diálogo sobre as perspectivas de aprendizagem, tipos de atividades e avaliação do estudante com deficiência. Apesar de muitos serem os desafios que nos deparamos para garantir que este estudante seja protagonista de sua aprendizagem, temos buscado evoluir no sentido de dialogar sobre uma prática pedagógica que reconheça as diferenças na igualdade de aprender, vencendo os preconceitos e ações que inferiorizam ou superprotejam as pessoas com deficiência e que nos permita romper com esse desafio interior que Carvalho (2000) chama de barreiras atitudinais, que são barreiras que estão na concepção interna de cada um sobre a aprendizagem desta pessoa.

Outro desafio que podemos apontar como barreira atitudinal no processo de inclusão da pessoa com deficiência na escola, são as famílias, que muitas vezes encontram-se fragilizadas e sem conhecimento sobre a deficiência dos seus filhos e das vantagens da inclusão, que por sua vez podem afastá-los dessa oportunidade de entrar no processo de ensino e aprendizagem. (MANTOAN e PRIETO, 2006). O que nos permite dizer que as barreiras atitudinais são desafios que podem impedir o processo de inclusão e vão além das barreiras arquitetônicas, porque podem estar enraizadas nas pessoas que irão se relacionar com os próprios estudantes. (REPOLI et. al., 2010; PADILHA, 2015)

Sabendo que o processo de ensinar e aprender é regido pela mediação e relação que há entre o estudante e seu professor, sendo necessária a percepção de que através desta interação irá surgir diversas possibilidades deste estudante ser um agente ativo na construção de sua aprendizagem, o sistema municipal de ensino

tem buscado através de suas ações garantir o direito de aprender na diversidade, orientando os professores para considerar as especificidades de cada sujeito, focando as ações pedagógicas em suas potencialidades, rompendo suas barreiras atitudinais e adaptando o ensino a realidade de cada um, encontrando um caminho diferente para a construção do conhecimento, bem como também para uma avaliação que se adeque as possibilidades e potencialidades desse estudante. (VIGOTSKI, 2011, BARROSO, 2018; VEGETTI, 2018)

Considerando os princípios supracitados e a Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no que diz respeito a avaliação desses estudantes em seu Art. 7º, no inciso III, afirma que deve haver “flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos estudantes...” (BRASIL, 2001b).

Dessa forma, foi construído pela Coordenação de Educação Especial SEDUC/CG, juntamente com professores da sala de AEE, dois instrumentos de avaliação, sendo um qualitativo descritivo (imagem 4) e o outro quantitativo (imagem 5). Nos quais os professores da sala regular, sob a orientação do técnico pedagógico ou do professor da sala de AEE, assinala a melhor opção de desenvolvimento deste estudante, considerando os aspectos sociais, cognitivos e de conhecimentos específicos do mesmo no decorrer do ano letivo, une-se a esse instrumento relatórios dos professores de AEE, portfólio de atividades dos cuidadores, que ao considerar todos esses aspectos transforma-se em uma nota para ser registrada na caderneta regular do estudante, todos aliados a proposta pedagógica da escola, na perspectiva de um educação para todos.



público alvo da Educação Especial é um grande desafio, mas acima de tudo é um direito, no qual todos os envolvidos com a educação no município de Campina Grande-PB, vem esforçando-se para garantir o lugar de aprender a todas as pessoas, considerando seus múltiplos saberes e oportunizando o desenvolvimento de múltiplos fazeres, a partir das formações continuadas daqueles envolvidos nos processos de ensinar e aprender. O sistema municipal de ensino de Campina Grande, através das ações da SEDUC/CG, vem consolidando gradativamente as estratégias previstas para o decênio do Plano Municipal de Educação (PME), previsto na Meta 4, citada anteriormente, dessa forma a concretização de uma política de educação inclusiva vem tornando-se um espaço real, mesmo com lacunas a serem preenchidas no que diz respeito a barreiras atitudinais que nos deparamos neste caminho. Dessa forma segue-se rompendo com as fronteiras da homogeneização do educando e firmando-se na legislação nacional e municipal com o compromisso social de garantir o direito de todos a educação na perspectiva de inclusão e da diversidade.

### **Como anda a educação inclusiva na UEPB?**

A Assistência Estudantil nos Programas vinculados a Pró-Reitoria Estudantil (PROEST) da UEPB com os estudantes deficientes e com dificuldades de aprendizagens e especificidades socioemocionais vem desenvolvendo ações com a finalidade de assegurar a garantia do direito de aprendizagem a toda comunidade acadêmico-estudantil que necessite de atendimento psicossocial especializado para que venha a integralizar o seu percurso formativo universitário.

Dessa maneira, o Programa de Tutoria Especial, vinculado a PROEST desde o ano de 2016, detém-se ao trabalho com os estudantes com deficiências. O referido Programa teve sua gênese a partir

de uma experiência criada no ano de 2001 pelo Departamento de Serviço Social da UEPB. Em meados de 2004, esta experiência foi aprovada pela assembleia deste Departamento como um Projeto de Extensão: “O Serviço Social em busca da Educação Inclusiva” (SOUSA.; RAMALHO, 2012). Em janeiro de 2005, o referido Projeto foi assumido e ampliado pela Pró Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEAC), passando a ser denominado: “A UEPB em busca da Educação Inclusiva”, o qual, no ano de 2006, foi transformado no Programa de Tutoria Especial, por meio da Resolução/UEPB/CONSEPE/013/2006. De acordo com essa resolução, a Tutoria Especial tem como objetivos:

I – oferecer assistência pedagógica ao estudante com necessidades especiais, regularmente matriculado em curso de graduação, com a finalidade de facilitar o acesso e a permanência dos mesmos na academia.

II – Proporcionar ao tutor experiência que contribuam para o seu processo de formação através o exercício de práticas pedagógicas que sejam resultado de reflexão teórica (PARAÍBA, 2006; p. 1).

O Programa supracitado funciona como um serviço de apoio pedagógico especial, suplementar ao trabalho realizado nas salas de aulas desta Instituição de Ensino Superior (IES), com os estudantes com deficiências físicas, intelectual, auditiva, visual, múltiplas e transtorno do desenvolvimento global (espectro autista). (BRASIL, 2014)

Nesse sentido a IES propõe aos discentes (com deficiências) atendimento pedagógico individualizado, por intermédio de tutores especiais – estudantes matriculados no mesmo período e sala de aula do estudante que necessita de acompanhamento, denominado de tutorando. Tal proposta possibilita uma rede de colaboração mútua entre os estudantes com e sem deficiência, pois favorece uma aprendizagem significativa e troca de experiência social,

possibilitando o desenvolvimento humano dos estudantes, e principalmente garantir a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior. (BRASIL, 2002)

A metodologia de funcionamento do Programa perpassa pelo levantamento do número de estudantes com deficiências por curso e campus da UEPB realizado pela equipe da PROEST, por meio do contato com os coordenadores de cursos visando identificar os estudantes que desejam receber o acompanhamento pedagógico oferecido pelo Programa. Após essa etapa, propõem-se processos seletivos para escolha de novos tutores especiais, entre os estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação. A divulgação é realizada no *site* da UEPB, por meio de editais vinculados a PROEST que informam todas as exigências para a candidatura da atividade de tutoria pedagógica.

Do ponto de vista legal, a Resolução/UEPB/CONSEPE/013/2006 (PARAÍBA, 2006) em seu artigo 14 apresenta as atribuições do trabalho do tutor como é possível verificar nos incisos a seguir.

I-Auxiliar o estudante com necessidades especiais em tarefas pedagógicas e científicas.

II-Auxiliar o estudante com necessidades especiais em trabalhos práticos e experimentais.

III-Ajudar e orientar o estudante com necessidades especiais em seus estudos e trabalhos teóricos e práticos (UEPB, 2006);

IV – Encaminhar a Pró-Reitoria Estudantil (PROEST) relatório semestral sobre suas atividades de tutoria especial realizadas no período letivo. (PARAÍBA, 2006; p. 4)

No cotidiano do Programa, a metodologia utilizada pelos tutores especiais no acompanhamento pedagógico dos seus tutorandos vem ocorrendo através de diversas ações construídas a partir das demandas apresentadas no dia a dia. O desenvolvimento contínuo

dessas ações dá-se por meio de elaboração de instrumentos avaliativos com os tutorandos; orientação individual ao tutor/ tutorando; reuniões periódicas com os estudantes vinculados ao Programa, a fim de compreender as necessidades reais e atuais – identificando as barreiras atitudinais, físicas e outras que ocorram no processo educacional; apoio/atendimento psicossocial com equipe do Núcleo Psicossocial durante o processo seletivo, bem como na verificação se de fato o tutor selecionado preenche os requisitos discriminados no edital de seleção.

Desse modo, as atribuições do tutor no auxílio ao desenvolvimento acadêmicos dos estudantes com um dos quatro tipos de deficiências, aqui destacados, estão dispostas no quadro a seguir:

**Quadro 1:** Atribuições proposta para os Tutores desenvolverem, conforme o tipo de deficiência dos estudantes universitários da UEPB

<b>Tutor que acompanha estudantes com deficiência auditiva</b>	<b>Tutor que acompanha estudantes com deficiência visual</b>	<b>Tutor que acompanha estudantes com deficiência física ou intelectual</b>
<p>Tradução dos conteúdos em Língua de Sinais (LIBRAS);</p> <p>Facilitação da comunicação entre o estudante e os seus professores nas diversas disciplinas;</p> <p>Apoio na construção e defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC);</p> <p>Apoio para a aprendizagem e uso da LIBRAS no contexto universitário.</p>	<p>Gravação de textos didáticos e de aulas;</p> <p>Transcrição e digitação dos textos gravados;</p> <p>Facilitação do acesso do estudante às tecnologias assistivas.</p>	<p>Apoio pedagógico se dá em suas tarefas acadêmicas a depender das demandas dos estudantes.</p>

O Programa de Tutoria Especial inclui outros objetivos, como: sensibilizar e capacitar o corpo docente, discente e funcionários para

a prática da educação inclusiva; empreender esforços para remoção das barreiras arquitetônicas e para a promoção de outras adaptações que tornem os espaços físicos da Universidade acessíveis a todas as pessoas; adquirir equipamentos e materiais didáticos que facilitem o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes que necessitem de recursos especiais.

Em 2018, esse programa atendeu de maneira direta o quantitativo de onze (11) estudantes. Atualmente, presta atendimento pedagógico e psicossocial aos estudantes dos seguintes cursos: (04) jornalismo, (02) geografia, (02) história, (01) ciências agrárias, (01) pedagogia e (01) ciências biológicas. Dentre esses estudantes as deficiências predominantes são: deficiência visual, auditiva, múltipla, motora e auditiva, de acordo com o quadro 2 (abaixo):

**Quadro 2.** Quantitativo de acordo com o tipo de deficiência inserido no Programa de Tutoria Especial (Ano, 2018).

<b>Tipo de deficiência</b>	<b>Nº de atendimento em 2018</b>
<b>Auditiva</b>	01
<b>Visual</b>	06
<b>Motora</b>	02
<b>Múltipla</b>	01
<b>Transtorno do Espectro Autista</b>	01
<b>TOTAL</b>	11

Fonte própria (ARAÚJO, 2019).

Diante do número de estudantes com deficiência atendidos em 2018, ressaltamos que há necessidade de divulgação dos Programas assistenciais vinculados a UEPB, visando assim a ampliação dos tipos de deficiência. Assim, consideramos que a discussão sobre a política de inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior se constitui, no momento, como um dos temas de estudo que tem



despertado o interesse da comunidade acadêmica tanto para a produção de conhecimentos, como para a execução de ações direcionadas a esse segmento educacional, sobretudo no tocante a acessibilidade e permanência. (GARCIA, BACARIN e LEONARDO, 2018)

A intervenção no Programa de Tutoria Especial atende os requisitos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino superior, contudo apresenta características e metodologias diferenciadas do AEE da Educação básica (Estatuto da criança e do adolescente – ECA, Lei nº 8.069 de 13/07/90), disposto no Decreto Nº 6.571, de 17 de Setembro de 2008 Art. 1º parágrafo 1º, possibilitando assim a garantia de “... conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma a complementar ou suplementar à formação dos estudantes do ensino regular.” (BRASIL, 2008).

No âmbito geral existem outros dispositivos que dão apoio para a concretização da inclusão educacional de estudantes especiais: a Convenção de Guatemala (Decreto nº 3.956/2001) que promulga a Lei que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS ( Lei nº 10.436/2002), da Portaria do MEC nº 2.678/2002 que aprova as diretrizes e normas para o uso e ensino do Sistema Braille e do Decreto nº 5.296/2004 – promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Além do Programa de Tutoria Especial, a UEPB desenvolve outras ações relacionadas ao direito de aprendizagem às pessoas com deficiência, com vistas a garantia de uma educação inclusiva. Nesse contexto, uma das ações que merece destaque é o apoio aos estudantes com surdez, que são assistidos por Tradutores e Interpretes de Libras. Esse atendimento está em consonância com o Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Esse documento exige o cumprimento por parte das instituições federais de ensino, desde a educação básica até a educação superior, pela inclusão do tradutor

e intérprete de Libras -Língua Portuguesa<sup>1</sup>, em seu quadro funcional, com vistas a assegurar o atendimento a pessoa surda nas áreas da educação, saúde e cultura/lazer, entre outros (SILVA, GUARINELLO e MARINS, 2016)

As ações desenvolvida pela Assistência Estudantil nos programas vinculados a Pró-Reitoria Estudantil da UEPB com os estudantes deficientes e com dificuldades de aprendizagens, especificidades socioemocionais, coaduna com a política educacional nacional (BRASIL, 2008). Diante o exposto, associa-se que as políticas inclusivas descritas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) são desenvolvidas no Ensino Superior de maneira distinta à nomenclatura, no entanto propõe que o estudante com deficiência tenha auxílio para lidar com as barreiras físicas, arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais (SOUZA e RAMALHO, 2012), favorecendo assim a autonomia, capacidade crítica e desenvolvimento do discente. Apontando a reflexão de Macedo; PETTY e PASSOS (2005, p.15) que propõe o ambiente educacional como “um espaço onde um grupo constrói e reconstrói, nas interações de que participa, uma ‘cultura de sala’ a partir de uma ‘cultura escolar”.

A UEPB tem buscado desenvolver práticas integrativas com os estudantes com deficiências, por meio das tecnologias assistivas (TA). Entende-se por TA como a ênfase do conhecimento que se propõe a promover e ampliar habilidades em pessoas com limitações funcionais decorrentes de deficiência ou idade avançada, conforme Oliveira e Nunes (2006). As atividades diversificadas com os estudantes com deficiência acontecem no Núcleo de Educação Especial localizado no Campus I / UEPB – Campina Grande-PB.

Vale destacar ainda ações sistemáticas como: promoção de reuniões periódicas, oficinas e entrevistas com os tutorandos/tutores dos estudantes, com a finalidade de analisar e identificar como estão sendo desenvolvido o processo de acompanhamento, quais tipos de

estratégias adotadas com o estudante (deficiente)? E as dificuldades/entraves inseridas no ambiente acadêmico?

A elaboração das reuniões e oficinas ocorre diante a demanda espontânea realizada nos acompanhamentos individuais com os estudantes (tutorandos). Há amplitude de temas e assuntos abordados, como: retomar as atribuições do tutor/tutorando; Relações Interpessoais - Tutor/tutorando; Esclarecendo sobre habilidades emocionais e sociais com os Universitários. Esclarece-se que, não há um cronograma rígido para o desenvolvimento dessas ações com os estudantes, visto que, a cada semestre pode modificar os inseridos no Programa de Tutoria, sendo necessária ampliação ou reorganização de propostas educacionais.

Dentre o acompanhamento realizado com os estudantes vinculados ao Programa de Tutoria Especial destacamos como entraves: vínculos e/ou aspectos psicossociais intervenientes (alterações nas habilidades comunicativas e sociais) entre alguns tutorandos/tutores, outros solicitam auxílio quanto às dificuldades de adequarem os materiais requisitados pelos estudantes com deficiência visual, especialmente nas transformações de textos.

Outro aspecto importante para esclarecer, é que alguns os estudantes (tutores) apresentam dificuldades no tocante à delimitação de suas atribuições com o tutorando (estudante assistido), uma vez que, há necessitamos diminuir os estigmas vinculados ao grupo social de alguns estudantes, sendo necessária discussão e ampliação da rede de colaboração entre o grupo social.

A inserção da política inclusiva perpassa ainda sobre o desenvolvimento do Núcleo Psicossocial da PROEST, composta por (uma) psicóloga e (uma) assistente social, que incessantemente busca a identificação dos estudantes vinculados à instituição/UEPB que apresentem deficiência, transtornos psicológicos, dificuldades/ transtornos de aprendizagens; articulação com os diretores de

centros acadêmicos, coordenadores de cursos para apropriar-se das demandas nesse sentido.

Diante o cenário de desafios e conquistas no processo inclusivo, torna-se relevante reajustar novas diretrizes de acompanhamento e estruturação do apoio ao estudante com deficiência. Tendo em vista essa propositura, o Núcleo Psicossocial da PROEST – setor de Psicologia, em 2019 elaborou instrumento de avaliação quanti-qualitativo e de acompanhamento contínuo, a fim que o tutorando vislumbre os aspectos emocionais, sociais, habilidades comunicativas, sociais do tutor e as metodologias adotadas pelos professores com os estudantes, corroborando com o que discute Mantoan e Prieto (2006).

## **Considerações finais**

Nosso propósito incidiu sobre a identificação dos processos de aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva nos anos iniciais da educação básica e no ensino superior em Campina Grande/PB, para refletirmos acerca da garantia de direito à aprendizagem preconizada nos documentos oficiais que orientam e determinam ações psicoeducacionais voltadas para o atendimento do estudante com deficiência que favoreça o desenvolvimento humano integral, condizente com perspectivas teóricas que enfatizam os caminhos alternativos de aprendizagem e a busca por uma educação igualitária e de qualidade para essa clientela educacional.

De modo geral, identificamos que tanto a rede municipal de ensino de Campina Grande como a Universidade Estadual da Paraíba, vem reunindo esforços para ofertar ao estudante com deficiência, um acompanhamento pedagógica no caso da segunda instituição, e um trabalho conjunto entre o professor da sala de atendimento educacional especializado (AEE) e o professor de sala regular para o caso da primeira instituição. As ações aqui destacadas

evidenciam que essas instituições educacionais tem assumido um compromisso social com uma prática educativa inclusiva, buscando o cumprimento das diretrizes legais do sistema nacional de ensino, relacionado as questões pertinentes à educação inclusiva.

No entanto, ressaltamos que essa produção se constitui num estudo exploratório em razão da abrangência e das especificidades de cada instituição envolvida nesse trabalho, defendemos a necessidade de estudos que aprofundem sobre a garantia do direito de aprendizagem da pessoa com deficiência realizadas nessas instituições educacionais, sob múltiplas dimensões como: a formação do professor e o conhecimento teórico-metodológico para atuar em turmas compostas por estudantes com e sem deficiência; estudo que aprofunde os recursos e/ou as tecnologias assistivas utilizadas nessas instituições como instrumentos de promoção da aprendizagem para os estudantes com deficiência e em que medida são facilitadores do processo ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência; além disso, um estudo em que se registre processos de interação e mediação social entre os alunos com e sem deficiência, o professor e demais profissionais envolvidos com a educação inclusiva nas referidas instituições de ensino.

## Referências

BARROSO, S. M. S. Vigotski's theories on defectology: contibutions to the especial education of the 21<sup>st</sup> century. **Educação**. Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 374-384, set-dez. 2018.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em 30.01.2019.

BRASIL, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Portaria do MEC n° 2.678 de 24 de setembro de 2002. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>. Acesso: 31.01.2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Cartilha BPC na Escola**: orientação às famílias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. 2012. 18p.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Catálogo de Experiência Municipais do Programa BPC na Escola**. Brasília: DF. Secretaria nacional de Assistência Social. 2010. 52p.

BRASIL, Presidência da República - Casa Civil. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1). Acesso em 31.01.2019.

BRASIL, Presidência da República - Casa Civil. **Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm). Acesso em 30.01.2019.

BRASIL, Presidência da República - Casa Civil. **Decreto no 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm). Acesso em 30.01.2019.

BRASIL, Presidência da República - Casa Civil. **Lei n o 10.436 de 24 de abril de 2002**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em 30.01.2019.

BRASIL, Presidência da República. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 31.01.2019.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Disponível em: [http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei\\_13146.pdf](http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf). Acesso em 31.01.2019.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm) Acesso em 31/01/2019.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. Câmara dos Deputados, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**. 16/07/1990, ECA – Brasília: DF.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86p

BRASIL. MEC/SEESP. Presidência da República. **Decreto nº 6.571, de 17 de março de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253,

de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, nº188, 18 de setembro de 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/SEB nº 2 de 11 de setembro de 2001.** Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001b.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS (DUDH). **Assembleia Geral das Nações** <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por> Acesso em: 01 de fevereiro de 2019.

GARCIA, R. A. B.; BACARI, **Acessibilidade e permanência no ensino superior: percepção dos estudantes com deficiência. Psicologia Escolar e Educacional.** Número Especial. 2018, p. 33-40.

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 31.01.2019. Lei nº 6050/15

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANTOAN, T. E.; PRIETO, R. G. Atendimento escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas no Brasil. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). **Inclusão Escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

OLIVEIRA, C.M.; NUNES, C.S.DA S. Instrumentos para avaliação psicológica de Pessoas com Deficiência Visual: tecnologias para



Desenvolvimento e Adaptação. **Revista Ciência e Psicologia**, 35 (3), 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. p.31-73.

PADILHA, A. M. L. Educação inclusiva: já se falou muito sobre ela? **Educ. Foco**. Juiz de Fora, Edição Especial, p, 313-332, 2015.

PARAÍBA. Lei N° 6050, de 22 de junho de 2015. Plano Municipal de Educação-PME (2015-2025). **Semanário Oficial N° 2420**. Estado da Paraíba. Prefeitura Municipal de Campina Grande. Secretaria de Administração, 2015, 111p.

PARAÍBA. Universidade Estadual da Paraíba. **Resolução/UEPB/CONSEPE/013/2006**. Cria o Programa de Tutoria Especial da UEPB. Campina Grande, 07 de julho de 2006.

REFERÊNCIA NACIONAL. Campina Grande/PB garante inclusão a crianças e adolescentes com deficiência nas escolas. **Reação Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano XXI, ed. 125, p. 58-59, nov-dez. 2018

REPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E; SANTOS, M. T. da C. T. dos; MACHADO, R. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: a escola comum inclusiva**. Edilene Aparecida Repoli (et. Al.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial: (Fortaleza). Universidade Federal do Ceará, 2010, 52p. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Educação Escolar)

SILVA, R.Q.; GUARINELLO, A. C. e MARINS, S. E. S. de O. O intérprete de Libras no contexto do ensino superior. **Revista Teias**. v. 17, n. 46 jul./set. p. 177-190. 2016. RAMALHO, M. N.; SOUSA, C. M. M de. **A política pública de inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior**: em tela o caso do programa de tutoria especial da UEPB. In: CARNEIRO, M. A. B.; SOUZA, M. L. G. de (Orgs). Extensão Universitária, desenvolvimento regional, políticas públicas e cidadania. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

VEGGETTI, M. S. Becoming a person through innovative inclusive education. **Educação**. Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 393-400, set-dez. 2018.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**. V 37, n 4, p. 861-870. 2011.

# NOTAS SOBRE UMA PEDAGOGIA RELIGIOSA: MEDIAÇÕES LÚDICAS EM CONTEXTOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Robéria Nádia Araújo Nascimento<sup>1</sup>

Patrícia Cristina de Aragão<sup>2</sup>

## Delineando a questão

O debate sobre a Educação Religiosa<sup>3</sup> é envolto em processualidades e dilemas muitas vezes decorrentes da influência do pensamento católico na estrutura social do país. Por isso, o catolicismo norteou as primeiras visões pedagógicas das instituições públicas de ensino. Ao observarmos a história da educação brasileira constatamos que, a partir da Proclamação da República, a relação entre Estado e Igreja inaugurou e definiu as políticas para a Educação Religiosa. Assim, as conotações catequéticas do Ensino Religioso permaneceram ativas desde esse período até a projeção de

---

1 Universidade Estadual da Paraíba/ PPGFP. E-mail: rnadia@terra.com.br

2 Universidade Estadual da Paraíba/ PPGFP. E-mail: patriciacaa@yahoo.com

3 No ensino privado a Educação Religiosa não é obrigatória, embora possa ser vinculada a princípios confessionais, como resultante de fatores históricos e culturais, já citados. Instituições do gênero funcionam de acordo com os princípios de seus mantenedores. As famílias, ao optarem por esse tipo de ensino, compactuam de um perfil explícito nos estatutos e regimentos escolares. No Brasil, existem cerca de duas mil escolas católicas, segundo a Associação Nacional de Educação Católica (ANEC). Ver: anec.org.br

um paradigma educacional ecumênico com o intuito de estimular o diálogo das diferentes culturas religiosas nos espaços escolares para além das confessionalidades.

Considerando tal prisma, o texto propõe encaminhamentos para o Ensino Religioso, a formação dos professores nesse âmbito e um currículo de religião pensado à luz do multiculturalismo. As reflexões partem da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabeleceu a Educação Religiosa no Ensino Fundamental das Escolas Públicas como espaço propício à discussão da sociodiversidade brasileira.

Nessa dimensão, a apropriação metodológica do Canal *Amigos da Luz*, disseminado pelo Youtube<sup>4</sup>, é sugerida como dispositivo de aprendizagem para a disciplina de Religião por articular artifícios de humor e paródia na difusão dos preceitos espíritas. A adoção do audiovisual na sala de aula parte do pressuposto de que a ferramenta pode auxiliar a prática docente na contextualização e compreensão das denominadas religiões minoritárias existentes no país.

O artigo da Constituição Federal (1988), regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.396/1996 (artigo 33, posteriormente modificado pela Lei 9.475/97), permitiu reconfigurar os protocolos do Ensino Religioso<sup>5</sup>, disciplina

---

4 Plataforma de compartilhamento de vídeos, que permite a reassistência de conteúdos via computadores e dispositivos móveis (como tablets e smartphones), fundada em 2005 por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim. Em 2006 passou a ser propriedade da empresa Google, numa transação que alcançou 1.65 bilhões de dólares. Além da postagem livre de vídeos, os usuários podem visualizar e compartilhar diferentes interesses, fazer inscrições em outros canais, expressar comentários e emitir opiniões através dos botões *like* (gostei) ou *dislike* (não gostei). São um bilhão de usuários em mais de 88 países, expansão que pode ser potencialmente produtiva não apenas pelo entretenimento e marketing global, mas para fins educativos considerando-se o processo de ensino-aprendizagem (QUINTANILHA, 2017).

5 Para o Ensino Religioso a legislação do Inciso 1º determina: “Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso

de matrícula facultativa no Ensino Fundamental, determinando que a Educação Religiosa nas escolas públicas não assuma cunho confessional nem proselitista a fim de criar condições para que os estudantes compreendam as diferenças religiosas inerentes ao pluralismo/hibridismo de crenças. Nesse sentido, a Legislação atribui aos “sistemas de ensino” a competência para a regulamentação dos conteúdos curriculares e de habilitação docente de acordo com expectativas particulares de estados e municípios.

Todavia, segundo Giumbelli (2008), as observações sobre o tema devem transcender a Lei para buscar entender quais metodologias embasam o Ensino Religioso. O que é ensinado sobre religião? Como se ensina religião nas escolas? É por referência ao universo pedagógico que o ensino religioso se coloca como responsabilidade da formação docente e das políticas escolares preconizadas.

O autor evidencia que tanto a identidade confessional e as orientações de autoridades estatais e religiosas atuam na formação desse professor: sua trajetória e convicções pessoais, considerando fatores religiosos ou não; seus projetos profissionais e suas concepções sobre a disciplina de Religião; as visões de gestores escolares e seus pares, bem como a postura da escola em relação ao Ensino Religioso; as reações dos alunos a esses saberes, dentre outros fatores que merecem reflexão educacional.

Assim, do nosso lugar de docentes pesquisadoras do campo da educação, nos empenhamos em apreender a centralidade desse objeto a partir da compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos da disciplina de Religião, delimitando a formação docente como estratégia de percepção da sociodiversidade brasileira e do

---

e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores”. E no Inciso 2º é estabelecido que: “Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso”.

multiculturalismo que a constitui, conforme aponta a legislação para o Ensino Fundamental. Portanto, no ponto de vista deste texto, a referida disciplina não é tratada como instrumental pedagógico para temas transversais, mas como importante ferramenta de discussão conceitual de identidade e alteridade.

Para os fins propostos, a presente abordagem articula *três* movimentos de cunho didático-pedagógico e dialógico-discursivo: expor os conceitos de currículo escolar nas suas interfaces com a diversidade cultural; problematizar o Ensino Religioso e seus parâmetros teóricos e, por fim, indicar pistas de formação para os docentes desse campo, a partir de uma metodologia lúdica para a Educação Religiosa. A intencionalidade é favorecer a mediação dos professores e, por extensão, promover a fruição dos conteúdos filosófico-religiosos através de encaminhamentos pedagógicos que auxiliem o trato de tais questões nas ambiências de ensino-aprendizagem<sup>6</sup>.

## **O Ensino Religioso numa sociedade multicultural: propostas e desafios**

Partimos da premissa de que há aspectos lacunares no enfoque de determinadas religiões nas séries iniciais escolares, uma vez que algumas crenças constituem grupos minoritários para além do cristianismo, a exemplo das doutrinas mediúnicas e das religiões de ancestralidade africana, marcadas por silenciamentos, invisibilidades e interditos que tanto afetam os seus adeptos como alcançam os seus descendentes que integram o corpo discente das escolas públicas.

---

6 De acordo com Anastasiou (1998), também é apropriada a expressão “ensinagem”, processo que significa uma situação de ensino da qual, necessariamente, decorra a aprendizagem como resultante da parceria entre professor e alunos, condição fundamental para a construção do conhecimento necessária à formação docente como tarefa cotidiana ininterrupta.

Giumbelli (2008) argumenta que coexistem, nas visões pedagógicas, um Ensino Religioso que esbarra na contestação e na aceitação das confessionalidades escolares, assim como na centralidade de falar em Deus na sala de aula, a fim de mostrar às turmas “outras culturas” religiosas, embora pouco se avance na discussão do significado de alteridade. Nessas condições, o Ensino Religioso é desafiador e, ao mesmo tempo, facultativo e imperativo, esforçando-se para conciliar princípios religiosos com os seculares. O que esbarra, conseqüentemente, na percepção das diferenças de fé e de cultos exigindo uma Pedagogia Religiosa que dê conta das dinâmicas e processos.

A racionalidade do conceito de diversidade religiosa passa, essencialmente, pela aprendizagem de outras crenças e de seus fundamentos a fim de minimizar estereótipos e preconceitos que as circundam. Visto por essa ótica, o Ensino Religioso pode abrir espaço para as sociabilidades e tensionamentos das demais cosmovisões religiosas no intercruzamento com os conteúdos das demais disciplinas do sistema escolar.

Numa direção convergente, Burity (2001) analisa que a lógica de aproximação a ser efetivada no Ensino Religioso deve possuir um caráter pluralista como convém a projetos multiculturais e dialógicos. O seu efeito mais importante é abrir espaço nas salas de aula para que a construção da diferença se dê pela afirmação de identidades recolocando o discurso da religião numa ordem social pós-tradicional, pós-secular e pós-moderna flexível à discussão de valores educativos. Porque, para o autor, a religião incorpora várias das questões que a sensibilidade sociocultural envolve na tessitura das relações cotidianas (como, por exemplo, os vieses de gênero e raça) com os saberes das outras áreas.

Nessa perspectiva, a compreensão do diverso deve ser trabalhada e estimulada cedo no ambiente escolar, pois permite um

aprendizado social macro de que as identidades religiosas possam ser afirmadas como construções identitárias, além de refúgio contra o abandono, a solidão, a incerteza (...) “dialogando assertivamente com os poderes estabelecidos em defesa de valores comunitários e individuais - muitos dos quais antigos e mesmo incompatíveis com a modernidade” (BURITY, 2001, s.p).

Implica considerar, portanto, que as famílias possuem diferentes formas de vivenciar o contato com o religioso e o sagrado, e esses agenciamentos se inscrevem nos ambientes educativos através dos sujeitos que os representam. Um cenário que requer conhecimento e enfrentamento das diferenças nos ambientes de ensinar-aprender.

Se as diferenças permeiam a escola, a escola precisa ensinar o significado das diferenças. Qual seria, então, a responsabilidade dos modos de ensinar essas representações? Como se daria a formação dos professores? A esfera da educação reproduz as interações coletivas, e essas são atravessadas por processos de construção identitária e marcadores sociais que carregam ideias negativas, ditos e interditos. Como resultado, na escola também circulam discriminações que silenciam as vozes de indivíduos e crenças.

Alguns credos são estigmatizados dentro e fora dos circuitos educativos tornando comuns situações em que crianças e adolescentes escondem suas tradições religiosas e/ou ancestrais temendo o preconceito e a rejeição dos outros grupos. De acordo com Goffman (1988), a rejeição decorre dos estigmas sociais que provocam as dores, os sentimentos de exclusão e a violência contra os que são vistos como “não adequados”: “surgindo, da parte desses excluídos, sentimentos de temor, vergonha, humilhação, impureza e contaminação” (GOFFMAN, 1988, p. 14).

A compreensão de uma sociedade multicultural solicita, assim, a superação dos estigmas e o reconhecimento das redes de subjetividades ampliando a prerrogativa ética da Educação Religiosa,



colocada a favor do combate às intolerâncias e dos saberes das identidades culturais e religiosas, preservando-os (HALL, 2004).

Oliveira (2011) enfatiza que a sociedade contemporânea é permeada pelas categorias da multiplicidade, da flexibilidade e da porosidade das fronteiras e identidades étnicas que, por sua vez, integram o pluralismo religioso exigindo formas de intervenção social que as respeitem em suas singularidades. Por isso, a concepção de multiculturalismo tem embasado um terreno de debates na educação sobre a promoção de igualdade social, o reconhecimento do outro, de outras religiões, questionando qualquer forma de hegemonia que limite a expressão de culturas e saberes.

Nesse sentido, um currículo escolar multicultural prevê a coexistência de vários pontos de vista, interpretações e heranças culturais pressupondo teorias e debates baseados no respeito à diversidade, na rejeição do preconceito social e na superação da intolerância. Desse modo, a partir do reconhecimento de crenças e opiniões que formam uma escola plural será possível educar sujeitos mais preparados para as diferenças da cultura brasileira. “No multiculturalismo, o espírito humano é capaz de ver, sentir e interpretar o mundo por meio de outras tendências culturais” (OLIVEIRA, 2011, p. 121).

Na ótica de Candau (2016), não é possível conceber qualquer experiência pedagógica “desculturizada”, desvinculada das questões culturais da sociedade, uma vez que o social e o cultural se imbricam nos processos educativos com suas intersubjetividades. A instituição escolar se ancora num cruzamento de culturas inerente ao país necessitando de uma mediação reflexiva sobre as expressões que as engendram.

Compreender essa proposta implica romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora das práticas educativas em prol de uma formação docente que valorize a alteridade. Dessa forma,

falar de multiculturalismo significa desenvolver um projeto de educação que promova o reconhecimento do outro, instigando o diálogo entre os diferentes grupos num processo de negociação cultural das diferenças a partir de seu reconhecimento. Cabe perguntar, então, como a escola lida com as diferentes práticas religiosas. Quais são os credos (ou não credos) de seus agentes? Como as mudanças religiosas (NEGRÃO, 2009) são discutidas e entendidas na cultura escolar, um espaço de saberes em fluxos?

A associação urgente do contexto escolar ao mundo social precisa incorporar o reconhecimento das diferentes linguagens das religiões e de seus fundamentos, dos seus simbolismos e valores para ser possível desvelar o universo que as configuram. O paradigma daí resultante é amplo, dialético e fundamentalmente rico sendo produtivo para a aprendizagem escolar e a convivência dos grupos que formam a escola.

Diante de uma prerrogativa dialógica, o Ensino Religioso assume papel *propositivo* sendo convocado a promover o encontro do cristianismo com outros saberes, outras culturas e outras teologias para ser possível propagar a ideia de se pensar a fé através do outro e de suas tradições, reconhecendo-as como espaços legítimos de construção identitária e afirmação de individualidades.

Na direção do multiculturalismo como método, Candau (2016) sugere algumas posturas que, na nossa interpretação, podem ser adotadas no Ensino Religioso:

1. *Reconhecer nossas identidades culturais*- a escola precisa criar espaços que favoreçam, entre os sujeitos que aprendem, a tomada de consciência de si. No plano religioso, seria produzir a reflexão: qual seria a minha tradição familiar? De onde venho? Que informações religiosas compõem a minha ideia de fé?

2. *Identificar nossas representações dos “outros”*- a escola deve discutir os estereótipos e preconceitos que se atravessam nas relações com as diferenças. Quem são os “outros”? Como a fé dos “outros” se manifesta? De que maneira essa manifestação me afeta e por quê? Afinal, quais são as religiões existentes no país?
  
3. *Conceber a prática pedagógica como processo de negociação cultural*- delinear os fundamentos histórico-sociais e culturais das diferentes religiões para conhecer suas origens e tradições nos espaços educativos. Como se caracterizam os seus adeptos? Quais as singularidades dos rituais? Existem dialetos? É uma religião marcada pela oralidade ou pela cultura letrada? Como os livros didáticos tratam as crenças religiosas?

As religiões mediúnicas, por exemplo, são alvos de discriminação e demonização por quem não conhece seus pressupostos sendo desvalorizadas dentro e fora da escola “por meio de atitudes preconceituosas que partem de um modelo de verdade e valores que postulam que, se uma religião é verdadeira, as outras são falsas” (OLIVEIRA, 2011, p. 123). Uma postura que desemboca na exclusão de tudo que é diferente, contaminando novas gerações com opiniões preconcebidas e descontextualizadas capazes de acirrar a intolerância, sobretudo pelas crenças afro-brasileiras, a exemplo da umbanda e candomblé.

Num relevante estudo sobre a educação das crianças candomblecistas, Caputo (2016) detectou que o ambiente escolar discrimina os filhos de santo atribuindo-lhes o estigma de “macumbeiros”. Alguns deles até se dizem católicos para fugir dos preconceitos. A autora realizou entrevistas com 14 professores numa escola da

Baixada Fluminense. Desses, nove responderam que desconheciam a presença de candomblecistas no ambiente escolar. Uma das professoras chegou a afirmar: “não temos crianças com esse ‘problema’. A maioria é católica”. Cinco dos professores entrevistados entendiam como um absurdo ter crianças do candomblé, pois “crianças não devem ser induzidas à macumba só porque os pais frequentam”. Outra professora revelou que “tiraria da cabeça de qualquer aluno essa ideia de macumba”. A autora quis saber como, e ela prontamente explicou: “Lendo a Bíblia todos os dias na escola”.

Pelo exposto, percebemos que a religião de matriz africana é invisibilizada e silenciada nas escolas. Alguns professores, como constatou a pesquisadora, “não falam de candomblé para não criar conflito”, adotando textos cristãos como conteúdos pedagógicos. Ou seja, ainda existe a ideia de que abordar o tema religião na escola fere suscetibilidades e provoca rejeição. Entretanto, o proselitismo é sutil quando se observa opiniões como a de uma professora evangélica, ao explicar que a Bíblia é adotada no Ensino Religioso “não para pregar religião, mas para falar de amor, carinho, solidariedade para católicos e evangélicos”.

Ela se refere aos dois maiores credos brasileiros, segundo as estatísticas do senso religioso. Mas, e as demais crenças? Nesse sentido, o candomblé segue ignorado no espaço escolar assim como no espaço público por critérios de poder que se refletem na escola e nos métodos pedagógicos adotados. O mecanismo de ensinar “o mesmo”, segundo Caputo (2016), transforma o Ensino Religioso numa prática de conversão dos alunos aos ensinamentos cristãos, silenciando as religiões afrodescendentes: “crianças e jovens do candomblé estão na escola, mas escondem seus orixás debaixo dos uniformes” (CAPUTO, 2016, p. 178).

Se de um lado o processo de globalização social e a interconexão tecnológica visibilizam o campo de atuação de diferentes

denominações religiosas numa sociedade midiaticizada, de outro, a valorização das subjetividades de fé reivindica práticas de ensino e de aprendizagem plurais. Como pensa Oliveira (2011), o Ensino Religioso pode ser desenvolvido para a construção identitária, incorporando o debate do sincretismo cultural, uma vez que “a linguagem religiosa fornece os códigos para exprimir e reforçar demandas por direitos humanos ou por reconhecimento das identidades” (OLIVEIRA, 2011, p. 125).

### **Saberes docentes e currículos híbridos em construção**

Em virtude das razões acima destacadas, a importância do Ensino Religioso impulsiona a necessidade de formação acadêmica do profissional docente que vai atuar nessa área. Nesse sentido, o perfil do professor requer habilidades para entender a si mesmo enquanto ser responsável pelo desenvolvimento das aprendizagens e enquanto sujeito aprendente, aberto aos novos saberes necessários à compreensão da sociodiversidade.

Sobre o Ensino Básico, Sacristán (1998) sublinha que a estrutura curricular das escolas fundamentais precisa mobilizar docentes e discentes na discussão e posterior execução das ações pedagógicas. O termo “currículo” deriva do latim “*currere*”, em alusão à carreira, percurso a ser realizado. Dessa maneira, representa um guia que busca nortear a trajetória de formação escolar, embora seja um caminho em constante pavimentação para o alcance de determinadas competências de ensino-aprendizagem.

Uma estrutura previamente demarcada, pautada pelas normas e regras dos conteúdos, associa o currículo escolar a uma grade que regula e controla tanto as ações pedagógicas como os objetivos do ensino. Entretanto, os propósitos escolares devem sempre permanecer abertos às avaliações, reflexões e sugestões dos sujeitos

educativos. Nesse viés, a capacidade reguladora do currículo sobre a prática “desempenha o papel de uma partitura interpretável, flexível, mas de qualquer forma determinante da ação educativa” (SACRISTÁN, 1998, p. 126).

De que modo, então, pensar o Ensino Religioso? Se o âmbito das confessionalidades, vinculadas à teologia, não podem influenciar a ação do profissional docente, este, mais que antes, precisa assumir seu papel de construtor de conhecimentos e aprender a contextualizar a diversidade de crenças. Desafio que inclui desenvolver estratégias de como relacioná-las no ambiente escolar para além das suas convicções religiosas ou até mesmo da falta delas. Como trazer abordagens de crenças e tradições que possuem (ou não possuem) corpo doutrinário? Como tratar dos fenômenos caros a essas crenças? As diferentes religiões precisam ser conhecidas na escola uma vez que os seus adeptos estão nesse espaço.

Portanto, o profissional docente deve ser o primeiro, nas situações de aprendizagem, a não alimentar preconceitos, reproduzir estereótipos ou excluir denominações de seus programas de aula em razão de afinidades, experiências pessoais e/ou familiares. Isso implica uma concepção de currículo convergente nos diálogos com os conteúdos das demais disciplinas de maneira a produzir um paradigma de formação que incorpore aprendizagens significativas do ponto de vista socio-histórico-cultural.

Como interpreta Nóvoa (2013), os docentes precisam protagonizar ações de formação numa perspectiva plural, atentando para os *dilemas* com os quais irão se defrontar: a) dilema da comunidade com a qual devem aprender a estabelecer relações, o que solicita reflexão sobre o engajamento social da profissão docente; b) dilema da autonomia, em que devem aprender a compor e organizar seu trabalho docente e escolar; c) dilema do saber, com a consciência de

que seu conhecimento profissional não reside nas técnicas de ensino ou conteúdos disciplinares, mas numa reflexão prática e deliberativa.

Em face desses aspectos, Meneguetti (2003) salienta que as aulas de religião não podem ser fruto de currículos excludentes ou seguir um padrão confessional fechado, de acordo com a religião hegemônica no campo social ou no campo escolar. Pois, nas suas palavras:

O espaço escolar é um lugar de permanências transitórias no que se refere ao fenômeno religioso, capaz de conviver com as diferenças que personificam as escolhas das pessoas e respeitoso com suas histórias de relação com o Transcendente. Daí, desse lugar, certamente, já está emergindo uma nova concepção de conteúdo escolar que, pela novidade da experiência, ainda está pedindo um tempo para organizar-se em concretude (MENEGUETTI, 2003, p. 95).

Santos (2016) sugere que o tratamento do fenômeno religioso em sala de aula passa, necessariamente, por uma reflexão dos conteúdos dos livros didáticos adotados nas escolas. Como os materiais de uso pedagógico foram fontes de sua pesquisa, observou que alguns autores das obras, produzidas em sua maioria por editoras católicas, ignoram as implicações do hibridismo brasileiro e as diversas formas de intolerância que as religiões marginalizadas socialmente sofrem. Tais livros, como afirma o autor, propagam a errônea ideia de que, no Brasil, todas as religiões convivem pacificamente em razão da pluralidade de crenças. Entretanto, na sua percepção, a perspectiva da totalidade negligencia uma relevante questão-problema que concerne, justamente, à discussão da tolerância e do seu reverso, tema que precisa integrar os currículos multiculturais.

Nas obras didáticas, e até mesmo nos cadernos pedagógicos distribuídos entre os profissionais do Ensino Religioso, nas sugestões de enfoques e métodos, não há espaço para a problematização das religiões minoritárias. Isso aponta a necessidade de estudos e

pesquisas que aproximem os campos da educação e da religião, uma vez que a formação dos estudantes precisa contemplar o hibridismo da cultura brasileira.

## **Empatia do riso no Ensino Religioso: uma proposta metodológica**

Após uma reflexão sobre a Pedagogia Religiosa e seus pressupostos, sugerimos, na sequência, a apropriação metodológica do Canal *Amigos da Luz*<sup>7</sup>, que realiza, através da plataforma do Youtube, esquetes que aliam os preceitos espíritas à comicidade.

Esquetes são peças de humor, cuja duração não ultrapassa 10 minutos, elaboradas tanto para os palcos como para cinema, rádio ou televisão. Nessa tipologia de encenação, os comediantes são caracterizados por significativas habilidades de improviso e criatividade, uma vez que precisam comunicar suas intenções num breve espaço de tempo.

O canal *Amigos da Luz* adota o artifício da paródia, um instrumento linguístico que inverte o real tomando o seu lugar, ou seja, substituindo a narração de um fato pela via da intertextualidade. Por outro lado, a ludicidade pode mobilizar a atenção das turmas infanto-juvenis de Ensino Religioso favorecendo a compreensão da doutrina espírita. A ideia é que, atrelado a uma coerente mediação pedagógica, o audiovisual cômico pode favorecer a construção de um currículo multicultural.

A proposta surgiu de uma companhia teatral carioca que, de modo inusitado, alia humor no enfoque de questões religiosas.

---

7 Objeto de análise da pesquisa do Departamento de Comunicação Social da UEPB, intitulada *“Fronteiras da paródia e do riso: sentidos de mediação religiosa do Canal Amigos da Luz”*, orientada pela Profa. Dra. Robéria Nádia Araújo Nascimento, que tem Alanne Sousa Almeida como aluna-bolsista, a quem agradecemos a captura dos *prints* que ilustram este texto.



Interessante destacar que a denominação homônima do grupo de atores não se refere ao plano transcendental e espiritual, como talvez possa parecer. Deriva, na verdade, do “Bairro da Luz”, localizado na cidade de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, onde residiam os comediantes no período da articulação do grupo, que ocorreu em 2007.

A migração para a plataforma de vídeos do Youtube ocorreu em 2015, período em que os atores Alex Moczydlower, Carla Guapyassu, Ewerton Oliveira, Fábio de Luca, Jean Rizo, entre outros<sup>8</sup> (10 no elenco fixo), decidiram parodiar temas espíritas para popularizar a arte e, nas entrelinhas, informar sobre a doutrina pela internet.

O mecanismo narrativo da paráfrase humorística permite que as ideias do Espiritismo, embora remetam à doutrina original, sejam “diluídas” sem intenção de literalidade. Em grande parte dos esquetes produzidos, a paródia produzida pela companhia teatral tanto se classifica na ordem da metáfora, uma vez que realiza associações substitutivas; como na ordem extra narrativa, quando a comunicação se dá fora do contexto semântico original para provocar o riso abrindo novos portais de intermediação de conteúdos com a audiência. De todo modo, a comédia expande as fronteiras culturais do Espiritismo nos ambientes pedagógicos, uma vez que as turmas podem ser conectadas com o mundo fascinante do teatro no que concerne à fantasia e à imaginação. Tanto na escola quanto na vida aprender brincando parece ser mais prazeroso. Os produtos de humor também provocam o riso porque solicitam rir no plural: convidam as pessoas a rir; partilham o que deixa a alma leve num mundo em que a alegria faz muita falta. Dessa forma, o riso tem um caráter coletivo, já que rir sozinho não tem muita graça. Para o cenário da sala de aula isso parece fazer todo sentido.

---

8 Mais informações estão disponíveis em [www.amigosdaluz.com](http://www.amigosdaluz.com)

Os *Amigos da Luz* tratam de temas como mediunidade, caridade, reencarnação, livre arbítrio, entre outros. A metáfora da espiritualidade produz uma quebra de protocolo sem resvalar para o deboche ou apelar para caricaturas grotescas em torno do segmento religioso. Por isso, o canal gera empatia oferecendo um potencial educativo que pode ser explorado na inteligibilidade de novos sentidos religiosos. Na dimensão comunicacional, os esquetes não são apenas entendidos enquanto dispositivos “estéticos” ou “sonoros” de transmissão de informações, mas espaços capazes de criar registros simbólicos em torno da categoria religiosidade ampliando as propostas dos livros didáticos na convergência com a cultura das mídias.

Como as religiões migraram dos templos para a internet? Como se reconfiguram e se multiplicam na ambiência do ciberespaço? São possíveis provocações que trariam ao Ensino Religioso uma sinergia com o espaço social contemporâneo para além das visões de igreja ou de sagrado pertencentes às denominações majoritárias, uma vez que devido às tecnologias digitais diferentes vertentes estão na rede e em rede. Como sublinham Assis e Pereira (2010):

A religião ganha novas chaves de leitura, redimensionada de acordo com as interações (...) ganhando também novas cores e elementos, no processo de atualização e modernização nas questões ligadas às diferentes práticas e representações religiosas (ASSIS; PEREIRA, 2010, p. 8).

Algumas ações metodológicas para a adoção do Canal *Amigos da Luz* como ferramenta para o Ensino Religioso poderiam ser assim sistematizadas:

1. Identificar o título e o tema central dos vídeos com os respectivos personagens e as situações parodiadas. Cada tema precisa tecer relação com as obras espíritas representadas. Os conhecimentos prévios a respeito da doutrina seriam

expostos através de uma sondagem: algum aluno já ouviu falar sobre essa religião? É praticante ou conhece algum adepto? O que esses alunos e suas famílias pensam sobre ela? Os docentes podem provocar um debate explicando que as mídias, especialmente filmes e telenovelas, mostram versões romanceadas do Espiritismo.

2. Contextualizar as cenas e as nuances de paródia. Utilizar a estratégia da comicidade como ponto de partida para a abordagem de questões religiosas;
3. Selecionar com o auxílio dos alunos os possíveis temas e/ou vídeos que poderão ser, posteriormente, analisados. Realizar esses recortes de acordo com as turmas e suas faixas etárias, adequando as narrativas para que possam expandir os aspectos contemplados nos livros didáticos e/ou programas disciplinares;
4. Debater as impressões e avaliar o resultado da metodologia. A reflexão sobre os temas abordados nos vídeos poderia ocorrer com a mediação dos professores e/ou relatos de experiências de um representante do credo espírita para dirimir eventuais dúvidas. Talvez pessoas da própria comunidade escolar possam colaborar com essa prática.

Três esquetes são, por fim, indicados para apropriação didático-pedagógica. O primeiro é intitulado *Quem é Deus?*, com duração de três minutos e quatorze segundos, que visa brincar com a definição do divino. Os atores Alex Moczydlower (homem), Sônia Barbosa (mulher), Sidney Grillo (César) e Pedro Sidney Lang (Pedrinho), por meio da paródia, representam possíveis personagens, numa referência às questões I a III de *O livro dos Espíritos*, considerada a obra basilar da doutrina, que reúne as respostas dos espíritos superiores às perguntas do codificador Allan Kardec.

Os atores reproduzem um jogo de perguntas e respostas onde é afixado um papel com o nome na testa de cada participante, que somente os demais conseguem ver. A partir disso, cada um vai apontando pistas para ser possível adivinhar de quem se trata a personalidade. É uma dinâmica intitulada *Quem sou eu?* A mulher (Sônia) tenta reproduzir Tieta (personagem de Jorge Amado) destacando a trilha sonora dessa novela; César (Sidney) faz uma caricatura de Cleópatra; Pedrinho (Pedro Lang), do Naruto e, por fim, o personagem central do esquete, (Alex), tenta identificar “Deus”. A mulher (Sônia) dá algumas dicas para isso: - “Você é o início, o fim e o meio!” O homem então responde: - “Eu sou o Raul Seixas!”, numa alusão à letra e à música do artista, “Gita”. Assim, de modo divertido, os atores explicam a concepção de Deus segundo o Espiritismo.



Vídeo I: Quem é Deus?

O segundo vídeo (abaixo), com dois minutos e cinquenta segundos, é denominado *Obsessor*. Inicia com a seguinte indagação: “Quem poderia lhe prejudicar mais: a influência dos maus espíritos ou o uso do livre-arbítrio?” Os atores Fábio de Luca (que interpreta

o espírito obsessor) e Sidney Grillo (o personagem Osvaldo) dialogam acerca dessa questão.



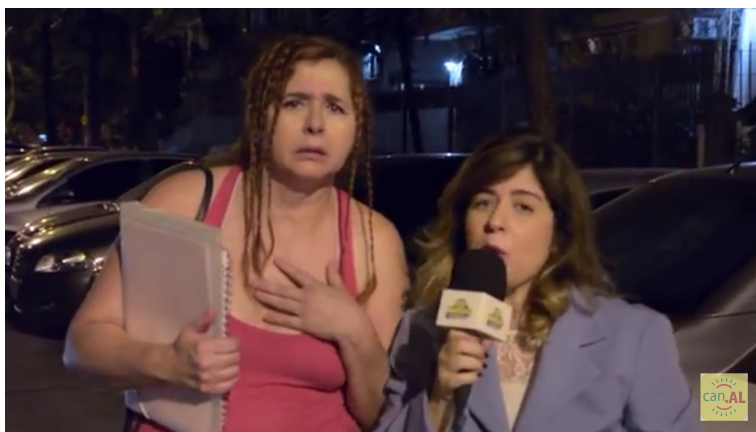
Vídeo II - *Obsessor*

Osvaldo (Sidney) diz ao telefone que está mal e que tudo está dando errado na sua vida. Afirma que poderia estar sendo “obsediado”, fazendo com que, nesse momento, o espírito “malvado” (Fábio) “apareça” em cena. O obsessor diz: -“Você é que atrai uma multidão de obsessores, aqui, Osvaldo! Eu, que tenho o direito de me vingar, tenho que chegar na cotovelada, dá licença? É porque é um monte de capeta aqui dentro. Por sua culpa, você é que atrai!”

“Obsediado”, como explica a doutrina espírita, é um termo que representa alguém que sofre a influência negativa de espíritos, geralmente ressentidos, que perseguem pessoas por seus erros em vidas passadas. Nesse sentido, o esquete se refere às questões 459 a 472 da obra *O Livro dos Espíritos*, possibilitando a citação à crença na imortalidade da alma, um dos pilares da doutrina espírita. O tema “obsessão” também se relaciona ao livre-arbítrio, sendo objeto das questões 843 a 850 do mesmo livro, referente à responsabilidade de escolhas dos indivíduos.

A brincadeira do jogo seria pano de fundo para uma abordagem sobre as religiões e também sobre o valor dos livros sagrados. Os docentes poderiam mostrar que cada credo possui seus textos-base: a Bíblia para os cristãos, a Torá para os judeus, o Livro dos Espíritos para a codificação kardecista. E que outros credos, a exemplo das religiões africanas, possuem raízes ancestrais transmitidas oralmente entre as gerações. Assim, o recurso da paródia seria adequado para imprimir humor e leveza a esses conteúdos.

O último esquete é *A reencarnação do imperador*, com duração de três minutos e onze segundos. A paródia expõe a justiça divina como possibilidade de correção de erros a cada reencarnação. Seria útil para informar que esse conceito é central na vertente espírita.



Vídeo III - *A reencarnação do imperador*

As atrizes Carla Guapyassu (repórter), Loeni Mazzei (Antônia) e Sônia Barbosa (Lenita) protagonizam a comédia. Uma repórter é “enviada” a uma rua do subúrbio carioca, onde as possíveis reencarnações do Genghis Khan e da Carlota Joaquina vivem na condição de “professoras”. A fim de entrevistá-las, a repórter diz: - “Pasmem! Genghis Khan e Carlota Joaquina reencarnaram como professoras

da rede pública! Isso que é resgate!” Através da brincadeira, as atrizes comparam a profissão do magistério a uma “missão de provas”, ou seja, que exige muitos sacrifícios. O trecho parodiado diz respeito às questões 166 a 171, da obra *O Livro dos Espíritos*, sobre a pluralidade das existências (KARDEK, 2013). E, como se pode perceber, o esquete também realiza uma crítica bem humorada à educação pública no país, o que também poderia inspirar reflexões sobre as diferenças rumo à discussão de alteridade.

A perspectiva desse aporte conceitual se faz necessária aos contextos educativos uma vez que “as liberdades subjetivas nascem das normas sociais que garantem a igualdade entre indivíduos diferentes” (NASCIMENTO, 2006, p. 162). A escola, ao problematizar os enfrentamentos cotidianos de reconhecimento do outro, permite a convivência entre os sujeitos e a construção de suas respectivas identidades. Na concepção habermasiana, a alteridade é uma ética individual capaz de projetar no mundo vivido os contornos da emancipação social. Essa lógica, que se expressa nos “modos de como me vejo”, capacita os indivíduos para compreenderem seu mundo e os saberes do mundo do outro.

## **Ao modo de conclusão**

A apropriação de audiovisuais cômicos possibilita alternativas que fazem avançar o Ensino Religioso agregando informações não contempladas pelos livros didáticos, assim como a compreensão da dimensão cultural, social e religiosa da educação, em sintonia com os dilemas contemporâneos, precisa embasar o perfil dos profissionais do Ensino Religioso.

Os parâmetros curriculares para a Educação Fundamental destacam que, no período da infância, a escolarização deve proporcionar o fortalecimento dos vínculos familiares, dos laços de solidariedade

humana e de tolerância recíproca para a vida social. A disciplina de Religião pode contribuir nesse sentido tornando a escola um lugar de aprendizado de uma cultura de paz, um ambiente onde diferentes denominações religiosas podem encontrar estímulos para existir e se expressar à luz da concepção do multiculturalismo.

Motivados pelas comédias do Canal *Amigos da Luz*, os alunos também poderão ser instigados a criar seus registros de imagens desenvolvendo habilidades proativas para reinventar os temas estudados nas demais disciplinas. Dessa forma, professores e professoras podem encontrar outras aplicabilidades para o canal, na confluência de conteúdos, traçando novos rumos aos projetos escolares que propiciem às turmas conviver com os grupos minoritários, conhecer suas singularidades e aprender a respeitá-las, como sugere um currículo multicultural, que preconiza o respeito e a valorização das diferentes culturas no espaço escolar.

Por extensão dessa prática, a Educação Religiosa pode experimentar a alteridade. Afinal, a escola é espaço de encontro e vida, de acolhimento do outro para se aprender visões de mundo mais humanas. Com a criação de escutas e sensibilidades, novos laços afetivo-sensoriais podem ser desenhados na educação por atores crentes e não crentes que devem ser igualmente preparados para os desafios de viver juntos.

## Referências

ANASTASIOU, Léa da Graça Camargos. **Metodologia do Ensino Superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.

ASSIS, Ângelo Adriano Faria de; PEREIRA, Mabel Salgado. Paradigmas, fronteiras, imaginários e novos rumos no estudo das religiões e



religiosidades. In: ASSIS, Ângelo Adriano Faria de; PEREIRA, Mabel Salgado (Orgs). **Religiões e religiosidades: entre a tradição e a modernidade**. São Paulo: Paulinas, 2010.

BURITY, Joanildo A. **Religião e Política na Fronteira: desinstitucionalização e deslocamento numa relação historicamente polêmica**. Revista Rever. N.4. Ano 1. 2001.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CAPUTO, Stela Guedes. *Ogan, adósu òjè, ègbónmi e ekedi* – O candomblé também está na escola. Mas como? In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2016.

GIUMBELLI, Emerson. **Ensino Religioso em escolas públicas no Brasil: notas de pesquisa**. Debates do NER. Porto Alegre: UFRGS. v. 2; n. 14, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KARDEC, Allan. **O Livro dos Espíritos**. Brasília: Federação Espírita Brasileira, 2013.

MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. A pertinência pedagógica da inclusão do Ensino Religioso no currículo escolar. In: GUERRIERO, Silas (Org). **O estudo das religiões: desafios contemporâneos**. São Paulo: Paulinas, 2003.

NASCIMENTO, Robéria Nádia A. Limiares de alteridade entre Habermas e Morin. In: BRENNAND, Edna; MEDEIROS, Washington (Orgs). **Diálogos com Jürgen Habermas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2006.

NEGRÃO, Lísias Nogueira. **Novas tramas do sagrado: trajetórias e multiplicidades**. São Paulo: USP/FAPESP, 2009.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Irene Dias de. Religiões afro-brasileiras e etnicidade: novas sensibilidades num mundo multicultural. In: OLIVEIRA, Irene Dias de; REIMER, Ivoni Richter; SOUZA, Sandra Duarte de. (Orgs). **Religião, transformações culturais e globalização**. Goiânia: PUC Goiás, 2011.

QUINTANILHA, Luíz Fernando. **Inovação pedagógica universitária mediada pelo Facebook e YouTube: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionada à geração-Z**. Educar em Revista, Curitiba, n. 65, jul./set. 2017.

SACRISTÁN, Gimeno Gómez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Milton Silva dos. **Religião e demanda:** o fenômeno religioso em escolas públicas. Tese. Doutorado em Antropologia Social. UNICAMP: Campinas, 2016.

# MERCADO PÚBLICO DE BRAGANÇA PAULISTA: DE PATRIMÔNIO CULTURAL AO ENSINO DE HISTÓRIA<sup>1</sup>

Lilian Florêncio de Godoy<sup>2</sup>

Maria de Fátima Guimarães<sup>3</sup>

... porque se pode ler um ritual ou uma cidade, da mesma maneira como se pode ler um conto popular ou um texto filosófico.

DARNTON, 1986

**N**este capítulo propomos uma aproximação à história da cidade de Bragança Paulista, em fins do século XIX e nas duas primeiras décadas do século XX. Abordamos vestígios do processo de construção de representações que menosprezavam o espaço rural, em detrimento de outras possíveis, na comparação com as representações do espaço urbano. Essas, que na condição de contraponto, tomavam o espaço rural como *locus* do atraso e da lentidão, porque compreendiam que nesses espaços, o tempo e o seu ritmo obedeceriam o ciclo da natureza – tempo de chuva, tempo de estiagem, tempo de plantio, tempo de colheita, tempo de engorda

- 
- 1 Este trabalho inscreve-se no rol de atividades do Grupo de Pesquisa Rastros: Memória, História e Educação do PPG *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF).
  - 2 Pós-graduanda do PPG *Stricto Sensu* em Educação da USF.
  - 3 Professora adjunta do PPG *Stricto Sensu* em Educação e coordenadora do CDAPH da USF.

etc. –; o que significaria o distanciamento da lógica da produção fabril, do tempo cronometrado e matematicamente controlável pelo relógio (THOMPSON, 1998), por conseguinte, do progresso preconizado pela racionalidade instrumental na modernidade. O espaço rural tendia a ser visto, naquele período, como *locus* da pobreza e da falta de cultura por não estar alinhado, ao processo de modernização dos equipamentos públicos e da escolarização crescente da população, posto que o analfabetismo era tido como uma das mazes do País.

Para tanto, em um primeiro movimento, fomos em direção ao Mercado Público<sup>4</sup> de Bragança, à educação dos sentidos e à emergência de novas sensibilidades carregadas pela modernidade, que subsidiaram uma dada narrativa da história local mobilizada em torno da modernização, transformação e efervescência urbanas, no enalço da apologia do progresso e do desenvolvimento urbano propiciados pelo capital advindos da cafeicultura, disseminados sobretudo por alguns periódicos locais, daquela época (GUIMARÃES, 2013).

Em um segundo movimento, propomos uma leitura à contrapelo (BENJAMIN, 1989) de representações polissêmicas do Mercado Público de Bragança (SP), por entre diferentes fontes documentais em busca de silenciamentos de sujeitos e de acontecimentos nas histórias e nas memórias locais que focalizam este espaço público. Relativizamos a narrativa que sacralizou a modernização do espaço urbano em Bragança na busca de outras vozes, saberes e práticas que ainda ressoam por entre as fontes pesquisadas, porque tal narrativa

---

4 Este artigo teve como mote inicial o trabalho intitulado *De toucinho à café: o Mercado Antigo de Bragança (1884-1887)* de autoria de Lilian Florencio de Godoy publicado no ano de 2015.

silencia as tensões e disputas que envolveram a criação e funcionamento do Mercado Público.

E, por fim, trazemos algumas considerações parciais que balizam nossas expectativas sobre o ensino de História local e a trajetória do Mercado Público de Bragança (SP).

## Introdução

As origens de Bragança situam-se em uma capela edificada sob a invocação de Nossa Senhora da Conceição. A freguesia foi criada em 1765 e elevada à vila em 1797 e passou a categoria de cidade em 1856. (Almanack de Bragança para 1900, p. 117). O povoado cresceu em uma região da Mantiqueira. O seu clima era tido em fins do século XIX como “salubre” – aspecto que, explicaria o motivo pelo qual em Bragança não ocorreriam “[...] enfermidades endêmicas e as epidemias extingui[riam-se]-se com facilidade” (Almanack de Bragança para 1900, p. 153). Menções à altitude, ao clima e à salubridade, com frequência, ocupavam as páginas dos periódicos locais, assim como os problemas de saúde que afetavam a municipalidade. Segundo o anuário demográfico de 1907, da Diretoria do Serviço Sanitário do Estado, tivemos em Bragança:

Causas de óbitos não especificadas ou mal definidas, 160; Parasitas intestinais, 139; Bronquite aguda, 58; Tuberculose pulmonar, 48; Diarréia e interite (abaixo de 2 anos), 43; Hidropisia, 40; Moléstias orgânicas do coração, 39; Tétanos, 38; Debilidade congênita, ictericia, seclerema, 31; Gripe (influenza), 30; Coqueluche, 27; Diarréia e interite (de 2 anos para cima), 17; Congestão e hemorragia cerebral, 15; Sarampão, 13; Pneumonia, 13; Outras molestias especiais da infância, 12; Affecções das arterias, atherona, aneurisma, etc., 10 e outras em números

insignificantes de 7 para menos. (Almanach Bragantino 1914, p. 38).

Os periódicos locais não traziam referências às epidemias em Bragança, como acontecia no Rio de Janeiro, São Paulo, Santos, Sorocaba e Campinas. A preocupação com a salubridade da cidade sinalizava um descompasso entre o crescimento populacional e as efetivas condições de vida no espaço urbano, para além do que, atestavam a emergência de novos saberes especializados (médicos, sanitários, urbanísticos etc.) que se voltam para a cidade e seus habitantes, na tentativa de disciplinar e controlar tanto as doenças quanto as práticas relativas à manutenção da saúde e às manifestações de descontentamento popular, estas últimas, em grande parte fomentadas por precárias condições de vida.

Apresentamos neste capítulo o Mercado Público de Bragança (SP) enquanto um patrimônio cultural pouco estudado no ensino de História local, para fazermos algumas provocações de possíveis temáticas que poderiam vir a ser exploradas nos anos iniciais da educação fundamental, destacando alguns silenciamentos de aspectos considerados significativos para entendermos algumas questões que se colocam como problemas do cotidiano local, na atualidade.

Focalizamos o Mercado Público considerando que a cidade convivia com a chegada do telefone, do telégrafo, a inauguração da ferrovia e de inúmeras instituições como a Santa Casa, o Asilo, o Cemitério, o Sanatório para os filhos de tuberculosos, o Clube Literário e Recreativo, dentre outras. Destacamos que, no período, deu-se também a inauguração do primeiro Grupo Escolar da cidade.

Tencionamos a narrativa histórica local tomada quase que como oficial por muitos memorialistas, jornalistas e professores, posto que, como uma incansável ladainha construída pela elite urbana local, ela enfatiza uma versão histórica e memória

hegemônicas, em que a cafeicultura e os fazendeiros locais teriam um papel determinante, na trajetória da cidade, na virada do século XIX para o XX. Buscamos tencionar também a narrativa que, como a reboque de uma história cíclica da economia do País, apaga as singularidades locais de produção econômica de Bragança para além do café, promovendo o silenciamento acerca da comercialização de gêneros alimentícios, em particular da banha, tanto com o sul de Minas como com a capital do Estado de São Paulo, bem como silencia sobre violentas tensões econômicas e políticas e disputas simbólicas, que tenderam a esmaecer sobremaneira às trajetórias de diferente segmentos sociais, saberes e práticas populares tais como as dos tropeiros e boiadeiros, das mulheres trabalhadoras da zona rural, dos pequenos produtores agrícolas e dos suinocultores.

## **O Mercado Público**

Os mercados públicos surgiram no Brasil, paulatinamente, a partir da segunda metade do século XIX nas principais cidades brasileiras, proliferando-se com maior vigor no transcorrer das primeiras décadas do século XX. O Mercado Público de Bragança (SP) foi inaugurado no ano de 1887, por um decreto da Câmara Municipal. Desde então, passou a abrigar o comércio de gêneros alimentícios, antes praticado pelas ruas da cidade e caminhos que interligavam Bragança aos municípios circunvizinhos<sup>5</sup>.

A trajetória histórica dos mercados públicos situa-se no contexto da modernidade, momento no qual os projetos de urbanização das cidades brasileiras passaram a ser planejados e

---

5 Dentre eles estão localizados os municípios de Atibaia, Joanópolis, Piracaia, Socorro, Vargem, Tuiuti, Morungaba, Amparo, Itatiba, e cidades do Sul de Minas como Extrema, Monte-Sião, Toledo, Camanducaia, dentre outras. Ainda, Bragança foi importante centro abastecedor da Capital paulista.



executados atendendo às demandas republicanas, considerando-se os pressupostos urbanísticos, que valorizavam princípios sanitários e higienistas, muitos dos quais pautados por noções positivistas de ordem e progresso, reafirmados por maçons e liberais.

Tais projetos eram norteados pela preocupação de identificar, classificar, disciplinar e controlar o espaço urbano. Em diferentes códigos de postura do período, em várias cidades do País, é possível flagrar esta preocupação. Para tanto, basta atentar-se à crescente preocupação com a atribuição de patronímicos às ruas (GUIMARÃES, 2013), a numeração das casas, a definição de espaços específicos para a localização de equipamentos urbanos (estações de trem, escolas, hospitais, cemitérios, matadouros) e rede de iluminação pública, bem como de canalização de água e esgoto, a legislação acerca do transporte de mercadorias, comestíveis e lenha, permanência e circulação de animais de tração ou não pela cidade, presente nesses códigos de fins do século XIX e início do XX.

Estas iniciativas do poder público garantiram que qualquer cidade - mesmo na contemporaneidade, seja sempre plural, seja muitas cidades - nas quais se sobressaem: aquelas cujos espaços são destinados às populações excluídas de muitos de seus direitos e que tendem a ser segregadas nas áreas menos privilegiadas pelo poder público e mais carentes de equipamentos urbanos, em número suficientes e em funcionamento para atender as demandas dessas comunidades e, aquelas cujos os espaços são destinados às parcelas mais abastadas da população, emblematicamente por viverem e usufruírem de maneira diferente do espaço e equipamentos urbanos da camadas menos privilegiadas.

É sob a perspectiva dessa cidade plural, na contemporaneidade, que nos voltamos para as histórias e as memórias locais, indo ao encontro de uma parcela da elite cafeicultora paulista e de profissionais liberais - bacharéis, médicos e engenheiros. Destacamos que

alguns destes profissionais estudaram na Europa e, por conseguinte, trouxeram na bagagem uma visão eurocêntrica de cultura, civilidade e urbanidade que subestimava as particularidades brasileiras, sobretudo aquelas ancoradas no mundo rural. Essa visão da elite e desses profissionais legitimava o desejo desses sujeitos de estreitarem relações econômicas com o exterior e industrializarem o País, adotando os modelos europeus de desenvolvimento fabril, pautados nos ideais de ordem e progresso (VEIGA, 2002). Tal desejo estava imbricado num liberalismo excludente e positivismo exacerbado, que vislumbrava uma ruptura de um passado considerado arcaico, em que o mundo rural marcado pela oralidade e pelo trabalho, regrado pelo tempo da natureza, estava ainda fortemente presente no imaginário e na faina diária de parcela significativa da população urbana.

Naquele contexto, a cidade de Bragança e sua população eram mobilizadas pelas experiências decorrentes da chegada crescente de imigrantes que fugiam, em sua maioria, da fome e miséria em que viviam nos campos europeus, tanto quanto pela presença massiva de recém-libertos da escravidão no Brasil, expulsos da terra em que viviam anteriormente ou que se dirigiam às cidades em busca de melhores condições de sobrevivência.

Ressaltamos que o Mercado Público de Bragança (SP) tem a sua gênese na área em tradicionalmente ocorria a comercialização de gêneros alimentícios locais - as feiras (BRAUDEL, 2009). As feiras foram regulamentadas através do Código de Postura que entraram em vigor no ano de 1878. Sua localização foi determinada pelo poder público local, e suas atividades deveriam ocupar o terreno denominado como *Largo do Sabino*<sup>6</sup>. Segundo atas de registro da Câmara de Bragança, em 1886, este terreno passou, através de indicações

---

6 Algumas informações apontam que seu nome era Sabino Anselmo de Camargo. ele era um dos confrontantes do terreno que, passou a partir de 1887 a abrigar o edifício do Mercado Público de Bragança.

dos códigos de postura, “a servir provisoriamente de mercado” (ata de registro da Câmara de Bragança, 1886, p.476).

A cidade de Bragança nesse contexto experiência, dentre muitas de suas transformações, um processo de modernização tomado também a partir dos pressupostos pautados nas ideias higienistas e sanitárias da época (GUIMARÃES, 2013), no esteio de transformações econômicas (GODOY, 2015, BUENO, 2007). As transformações advindas desse contexto, amplamente difundidas no período forjaram as visões de civilidade e cultura das elites urbanas, ancorando-se numa concepção de mundo, na qual a pobreza era tida como um agravante do atraso brasileiro, como nos sinaliza Bonfim:

No período que se estende do final do século XIX e início do XX, os debates acerca da modernização das instituições e do revigoramento da nação, as noções de “progresso” e de “ciência” uniam-se perfeitamente ao ideal civilizatório que informava as elites da sociedade republicana, na interpretação dos problemas nacionais e na identificação dos meios para saná-los (BONFIM, 2017, p.27).

O Mercado Público de Bragança (SP) era um espaço marcado pela presença de pessoas que trabalhavam e, que por aí circulavam, vindas, em sua maior parte, das áreas rurais do município, alguns eram imigrantes pobres outros negros libertos. Eles ocupavam e circulavam nesse lugar, significado por histórias e memórias do comércio de gêneros alimentícios local. Não localizamos informações textuais sobre o perfil do público consumidor que frequentava o Mercado para comprar gêneros alimentícios, necessários ao consumo urbano e diário.

Acreditamos que, ao analisarmos a trajetória histórica do Mercado Público de Bragança (SP) podemos flagrar a emergência de novas sensibilidades acerca do espaço urbano e, desse lugar em

particular. Sensibilidades cujas nuances sugerem o medo das elites urbanas da presença e permanência desse grupo de pessoas que frequentavam e trabalhavam no Mercado ou que circulassem em suas adjacências. Não se aborda o público consumidor, é como se este sujeito não existisse ou se diluísse entre as pessoas que eram assíduas ao local, o que nos permite supor que, talvez a atividade de compra e frequência ao Mercado fosse considerada uma atividade imprópria para as pessoas da elite letrada urbana, por conta de seu vínculo direto com o trabalho braçal na terra e no trato dos animais. O público assíduo ao Mercado parece que acolhia pessoas das camadas menos abastadas. Tal aspecto mereceria ser problematizado no ensino de História local, porque temos vestígios desse medo das camadas menos abastadas orientando, mesmo na atualidade, as práticas de vigilância e ordenamento dos espaços públicos pelo poder municipal de muitas cidades quando tais espaços são ocupados por pobres, moradores de rua, crianças desvalidas, profissionais do sexo e segmentos considerado minorias.

Abordamos tais aspectos considerando a trajetória do Mercado Público de Bragança (SP) em franca conexão com a história dessa cidade. Buscamos subsídios para sua elaboração em acervos digitalizados da Assembleia Legislativa e do Arquivo Público - ambos do Estado de São Paulo -, e na Biblioteca Nacional. No Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação da Universidade São Francisco (CDAPH - USF) pesquisamos os periódicos, os impressos de memorialistas locais e processos do Poder Judiciário (1797-1980). Já os códigos de postura da cidade, o regulamento do Mercado Público de Bragança, as atas manuscritas de registros das sessões realizadas na Câmara de Bragança foram consultadas no Centro de Documentação e Informação da Câmara Municipal de Bragança Paulista. Para além de tais fontes também

buscamos trabalhos sobre a temática, o período e a região pesquisada junto a acervos particulares.

Ressaltamos que muito do que foi contemplado no *corpus* documental pesquisado, não havia sido tomado ainda como fonte acerca da história local, o que de fato nos garantiu a percepção de um amplo leque de possibilidades para a pesquisa das histórias e memórias locais, da educação dos sentidos e das sensibilidades, na modernidade. Essa percepção nos provocou a buscar um franco diálogo com as tensões e disputas, mobilizadas por diferentes experiências vividas no espaço urbano, sendo assim, fomos ao encontro de diferentes segmentos sociais - conformados por distintas relações de trabalho, de propriedade, gênero, religiosidade, escolaridade e de lazer etc. -; na tentativa de trazer à tona, fontes e informações para os professores do ensino fundamental que trabalham a história local como um de seus conteúdos privilegiados. Acreditamos que tais aspectos voltam-se para questões prementes da contemporaneidade, porque eles estimulam e trazem subsídios para focalizar e questionar diferentes preconceitos que mobilizam atos de violência e discriminação no espaço urbano, posto que as fontes documentais pesquisadas permitem que se problematize e aborde a historicidade do racismo, do machismo, da homofobia, do fundamentalismo religioso, da desconsideração da cultura do homem do campo - do caipira, e da violência contra os mais pobres.

Mobilizamos essas fontes frente a alguns referenciais teóricos que tratam da modernidade, da crescente urbanização, da cidade e da educação dos sentidos e das sensibilidades, no período. Sendo assim, mobilizamos muitas das contribuições teóricas de Benjamin, Thompson, Hobsbawn, Bresciani, Rago, Chalhoub, Batalha, Munakata, Tabora, Braguini e Galzerani. Em particular sobre Bragança fomos ao encontro dos estudos dos pesquisadores

do Grupo Rastros: Memória, História e Educação<sup>7</sup> e de outros pesquisadores como Ishizu, Silva, Leite dentre muitos, privilegiando o processo de urbanização da cidade de Bragança.<sup>8</sup>

A singularidade e contribuição de nossas reflexões sobre o Mercado Público está na tentativa de construirmos uma história a contrapelo, em que tais tensões mobilizam histórias e memórias plurais, atravessadas por muitas vozes e significados, o que esperamos potencialize o diálogo de nossa pesquisa e trabalho com os professores do ensino básico.

## Desenvolvimento

No ano de 1905, passou a circular na cidade de Bragança, um periódico bissetanal intitulado de *A Notícia*<sup>9</sup>. Destacamos algumas notas porque trazem como os seus autores percebiam e compreendiam a cidade, seus atributos e problemas e como estes poderiam contribuir ou não para o desenvolvimento local. A edição de nº3, na coluna *Lembrando e Notando* publicada no dia 28 de outubro de 1905, em sua primeira página, trazia algumas informações neste sentido

A posição topográfica de Bragança é um preservativo contra as moléstias epidêmicas. Os quintais das ruas do Mercado, Independência, Estação e

---

7 Bueno, Guimarães, Medeiros, Basso, Souza, Baptista, Hayakawa, Freire.

8 Temos a preocupação de destacar cuidadosamente os trabalhos sobre Bragança Paulista como uma prática que pode promover e fortalecer o diálogo paritário e intercâmbio necessário com os professores que atuam na área de ensino de história no ensino fundamental.

9 Periódico de caráter republicano liberal/ conservador que circulou na cidade de Bragança dos anos de 1905 a 1907 e que trazia colaborações de políticos locais, comerciantes e profissionais liberais da elite letrada urbana. Tiveram suas grafias atualizadas para as atuais normas da Língua Portuguesa.

de outros arrabaldes, tem declive mais que suficiente para escoar águas pluviais nos ribeirões que rodeiam a cidade, conservando-se seccos os terrenos dos mencionados quintais sem perigo de exalação de miasmas [...]. (A Notícia, 28/10/1905, n. 3, p1).

O Mercado Público de Bragança atualmente denominado *Mercado Municipal Waldemar de Toledo Funk* está localizado no centro da cidade de Bragança Paulista – SP, na atual Rua Coronel Theophilo Leme, mesmo local de sua fundação, ocorrida no ano de 1887. Projetado e edificado pela Câmara de Bragança<sup>10</sup> na ocasião de sua construção, este edifício ocupava uma área ainda considerada periférica da cidade. Isso porque esses edifícios deveriam, para além do acesso que pressupunha a melhor circulação das mercadorias a serem comercializadas na cidade, bem como o melhor controle sobre os impostos gerados por esse comércio, deveriam também corroborar com as normas higiênicas e sanitárias pautadas naquele momento pelas teorias miasmáticas que se fundamentavam na propagação de doenças contagiosas através do ar, da água e do contato direto ou indireto com pessoas infectadas (CHALHOUB, 1995; 2012; LOPES, 2000) . A preocupação com a drenagem da água dos espaços que compunham a cidade estava prevista nos códigos de postura da época. A iluminação desses espaços também esteve inscrita nas teorias miasmáticas. O *Código Sanitário do Estado de São Paulo*<sup>11</sup> que vigorou a partir do ano de 1894 instituía naquele

---

10 As obras do Mercado Público de Bragança tiveram início no ano de 1886, quando a Câmara estava sob a presidência de Antonio Joaquim Leme (ATA DA CÂMARA DE BRAGANÇA, 1886, p.476).

11 Documento em suporte digital disponibilizado pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1894/decreto-233-02.03.1894.html>. Acesso em 07 de jun. de 2018.

momento que “os mercados dever[iam] ser sempre espaçosos altos e a sua ventilação feita por todas as faces”.

A localização do Mercado Público de Bragança (SP), se apresentava como estratégica, pois cumpria as normas e regulamentos do código de postura da cidade que pressupunha entrada de iluminação através de seus pátios abertos e de grandes portas e janelas, fatores que segundo tais teorias, auxiliavam na prevenção de doenças e epidemias (MURILHA, 2011). Supomos que o perfil do público frequentador era provavelmente matizado pela intensa frequência de pequenos agricultores ou comerciantes ambulantes formados por libertos, imigrantes e bragantinos pobres que ali circulavam em busca de trabalho ou biscate para fazer e também, em muitos casos, atrás de restos e sobras de alimento. Grupo de pessoas que no período eram vistos na condição de ociosos e perigosos (CHALHOUB, 1995), aparecem no *Regulamento da Praça de Mercado de Bragança*<sup>12</sup> (1887, p.9) como o caso dos “[...] ébrios, turbulentos e loucos, que serão retirados do mercado pela polícia local, que fica obrigada a auxiliar o empregado do mercado, quando a elas, ele recorrer”. Com o auxílio da polícia local, o cumprimento das posturas relativas ao espaço urbano e ao cumprimento das práticas de higiene foram legitimadas e muitas vezes ameaçadores àqueles que à elas deveriam se enquadrar, aos olhos das elites urbanas, que criavam e disseminavam tais ações através da polícia.

De outras formas, os preceitos higienistas eram observados e recomendados por essa elite. Em nota publicada em outra edição do jornal *A Notícia*, foram publicadas críticas à maneira como os

---

12 Documento original redigido pela assembleia Legislativa da Província de São Paulo no ano de 1887 e que se encontra disponível para consulta no Centro de Documentação e Informação da Câmara Municipal de Bragança Paulista.



comerciantes de toucinho dispunham seus produtos no interior do Mercado Público de Bragança (SP):

Assentamos essas rápidas linhas, inspiradas nos salutareos princípios de higiene conveniência para o bem público. É um mero apelo que endereçamos aos competentes, aos nos acudir, que, como imprescindível elemento, cumpre, a todos os pugnamos para o soerguimento desta cidade, às eminências, onde disputam a primazia aquelas outras que se gloriam de comodidades em lugares tais, se não o preteira. Certo, Bragança vai se embrenhando nessa disputa. Mas para a completa conquista do tão almejado posto, há mister de se aparelhar para o alistamento dos disputantes. E é por que vimos, sem profligar suscetibilidades, dizer o de natural e necessário, impos-nos o dever de imprensa depositária da confiança pública, na defensiva dos interesses geraes. Por ora, lembrando que prédio o prédio do Mercado insta que passe por alguns reparos, chamamos a atenção do sr. intendente municipal para o descuido, cuja a existência vem muito em desabono da hygiene de nossa cidade. E' o caso simples, contudo irrecmendável, de que, diversas vezes temos observado os comerciantes de toucinho, por falta de bancas apropriadas, ou ganchos que as substituam, se veem sujeitos a desdobraem, no chão, os panos da indispensável mercadoria. Diante, porém, da força da oferta e da procura, há o recurso fácil das bancas, ou ganchos muito usados no açougue a fim de não se continuarem, em estado anti-higiênico, a exposição de toucinho numa deplorável e enorme confusão de poeira, cascas de frutas, papéis usados, etc. (A NOTÍCIA, 01/11/1905, n.4, p.01).

Esta nota mobiliza questões relativas ao higienismo, à salubridade, ao determinismo geográfico tencionando-as frente a uma

dada concepção de cultura, valorizada por contemporâneos da época. Tais questões, tomadas como edificantes no universo escolar, foram amplamente disseminadas e ultrapassaram, em muito, os muros escolares. Não se coloca em dúvida a validade de algumas dessas questões, pontuamos que a maneira como elas passam a circular legitimaram preconceitos acerca modo de vida do homem rural, silenciando e apagando as singularidades dos saberes e práticas desse sujeito.

A nota ressalta, desde a localização e relevo da cidade, a facilidade de escoamento de água em decorrência desses aspectos, até as práticas de comércio e exposição de mercadorias, amplamente utilizadas pela população de origem rural - os chamados “caipiras” pelo homem urbano. Tais indivíduos, em sua maior parte compunham a população que havia ficado e estava distante dos bancos escolares. Logo, aqueles que foram excluídos do processo de escolarização, processo esse que pressupunha a alfabetização e o letramento escolar, que valorizava a cultura, os saberes e a práticas letradas em detrimento de tudo que lembrasse ou trouxesse as marcas do mundo rural no Brasil. O processo de escolarização nos moldes republicanos, calcado no método intuitivo e nos grupos escolares trazia em seus princípios uma forte concepção eurocêntrica.

A notícia, com diferentes adjetivos desvela a preocupação sanitária e higiênica com a comercialização e preservação dos gêneros alimentícios, pautadas por “pressupostos” científicos da época - como por exemplo os miasmas e a propagação das doenças. Sob tal perspectiva, percebemos que o Mercado Público de Bragança, foi um dos espaços locais que ocupava uma posição privilegiada nas discussões sobre os processos de urbanização.

Era nesse espaço em que se reinventaram tradições, saberes e práticas porque foi tensionado pelo choque, no avanço da

modernidade capitalista (LÖWY, 2005), com o mundo rural, identificado pelos republicanos como arcaico. Saberes e práticas que seriam ultrapassados, norteados e transmitidos pela oralidade, de uma geração para a outra, até aquele momento, significativamente distante do alcance da disciplina e controle do Estado.

Frente ao choque vivenciado, a elite local levou a cabo a tentativa de forjar uma nova identidade para o Mercado Público e para os sujeitos que aí comercializavam seus produtos ou que por ali transitavam, seja em seu interior seja perambulando pelas sua adjacência. Tal tentativa impôs o confronto dos preceitos da modernização urbana com os preceitos que foram identificados como arcaicos do rural.

Na relação de poder que se instaurou, essa elite forjará uma tradição que tentará entrecruzar alguns saberes e práticas distintas acerca do e no espaço do Mercado Público, na tentativa de apagar as tensões e disputas presentes ali. Deste entrecruzamento, alguns saberes e práticas rurais sobreviverão como vestígios e resistências, outros serão silenciados quando forem proibidos ou se legislarem acerca deles através dos códigos de posturas, decretos e leis municipais, implementados hegemonicamente pelo poder público, em consonância com as novas sensibilidades fomentadas na modernidade.

Nesse espaço circulavam pessoas de diferentes camadas sociais, estas caminhavam em meio às frutas, legumes, verduras e carnes, mas também conviviam com espaços ocupados por diferentes aves (galinhas, patos, perus, codornas, pombas) e porcos vivos. O fétido e putrefato odor de matéria orgânica estragada e das fezes dos animais se misturava com a fumaça dos cigarros de palha, com o cheiro que os diferentes frutos e verduras exalavam, assim como com o odor do suor daqueles que labutavam por lá. Isso tudo dava ao local uma característica ímpar, nele havia uma diversidade de

estímulos sonoros, olfativos e visuais que fugiam ao controle de quem quer que fosse. E o que dizer do manuseio indiscriminado dos gêneros alimentícios? A preocupação com a salubridade e o contágio naquele espaço foi grande. Foi preciso educar o comerciante, o frequentador e a população que vivia nas cercanias do Mercado Público de Bragança (SP). Muito diferente do que temos na contemporaneidade, sobretudo nos mercados públicos dos grandes centros da região Sudeste, muitos dos quais, assepticamente transformados em cartões postais urbanos.

A educação dos sentidos e das sensibilidades motivada pelo Mercado Público Bragança (SP) está presente nos jornais, almanaques e anuários da época, nos impressos de memorialistas locais, na legislação municipal e na memória de alguns. Essa educação, ao reverberar por entre e em outros espaços públicos - estações de trem, cemitério, matadouro, praças, jardim público, cadeia, Santa Casa, Sanatório dos filhos de Tuberculosos, igrejas, clubes e escolas - acaba por ir ao encontro de das demandas da modernização urbana, da disciplinarização e controle do corpo. Estas demandas voltam-se ao corpo com o fito de formá-lo e conformá-lo tão dócil quanto o possível para uma jornada de trabalho infundável, de uma sociedade destinada a produzir e consumir incansavelmente, em que o próprio tempo se transforma em mercadoria e no qual o ócio passa a ser considerado um problema.

Estas novas sensibilidades podem ser rastreadas nas orientações que emergiram do poder público relativas à colocação de barracas pelos comerciantes, à comercialização de gêneros alimentícios, à alimentação, ao paladar e degustação de alimentos no espaço do Mercado, ao cheiro, à exposição e preservação dos alimentos, à limpeza do local.

Emergiu uma nova maneira de se projetar e conceber destinação e ocupação do espaço físico do Mercado Público, de se expor

e comercializar os gêneros alimentícios. Essa nova maneira que pressupôs uma outra educação dos sentidos e das sensibilidades do público que trabalhava, frequentava ou perambulava pelas proximidades do Mercado Público.

A singularidade de nosso olhar para esse espaço está na tentativa de trazermos a contrapelo tensões e disputas simbólicas mobilizando histórias e memórias plurais, atravessadas por muitas vozes e significados, o que potencializa o diálogo de nosso trabalho com os professores do ensino fundamental que trabalham com história local.

É necessário pontuar que tal processo acolhia inúmeras iniciativas destinadas a diferentes espaços públicos - hospitais, cadeia, praças e outros logradouros urbanos, porém a preocupação com a construção e localização do primeiro grupo escolar da cidade chama a atenção porque se coloca como um paradigma para a modernização da trama urbana central.

O Grupo Escolar Doutor Jorge Tibiriçá foi construído na área central, próxima da matriz, da Câmara municipal, do Clube Literário e da região ocupada privilegiadamente pelas residências dos coronéis da cidade e dos fazendeiros de café, na qual a iluminação, o sistema de água e esgoto já haviam sido implantados - logo, a região mais valorizada da cidade. A arquitetura eclética desse Grupo é marcada pela monumentalidade e uso de vidros e ferro, destinados a garantir a luminosidade e ventilação salubres do lugar, assim com a icônica imagem de instituição do saber e civilidade desejada pela república.

A linguagem arquitetônica e localização do Grupo Escolar destoam e se contrapõem ao espaço destinado ao Mercado Público de Bragança, cuja finalidade era o comércio de gêneros alimentícios, produzidos no espaço rural por caipiras - aqueles sujeitos distantes do processo de escolarização, afeitos à um linguajar coloquial e

errado de acordo com a elite letrada, cuja sonoridade e estridência tendia a causar escárnio do homem urbano. Esses caipiras afeitados à cheiros e gestos execrados do ambiente urbano, com roupas, chapéus e sapatos velhos, rotos e parecendo sempre sujos, porque encardidos pela lida na terra, animais e produtos agrícolas. Por conseguinte, o Mercado Público era tensionado pela ambiguidade de ser um espaço que trazia as marcas do que seria o arcaico mas que experimentava as marcas da intervenção e transformações modernizantes geradas pelas imposições sanitárias, tanto quanto tensionado pela imposição da unificação dos padrões de pesos e medidas francês pelo Estado brasileiro.

Nesse aspecto, é interessante destacar que a escola foi um importante aliado do Estado no processo de unificação dos padrões de pesos e medidas, posto que este processo não ocorreu tranquilamente e significou a imposição de uma determinação legal e o silenciamento de saberes e práticas populares, sobretudo rurais, de medição e pesagem. Encontramos referências a resistência de tal determinação legal numa notícia acerca de um movimento de “*quebra-kilos*”<sup>13</sup> ocorrido na cidade de Socorro (SP), vizinha de Bragança. Tal notícia nos permite supor que ela poderia ser um indício de que talvez tenham havido resistências contra a unificação de pesos e medidas, também no Estado de São Paulo, inclusive

---

13 No jornal *A Notícia* de n.13 publicado em 02 de dezembro de 1905, na coluna *Lembrando e Notando* os redatores faziam críticas ao aumento dos impostos sobre a água que estaria em processo de estruturação na cidade. Ao sugerirem a realização de um movimento chamado na coluna de “quebra-torneiras”, fazem referência a um suposto movimento de “quebra-quilos” realizado segundo eles “pelos vizinhos socorrenses a tempos atrás”. Não foram encontrados até o presente momento nenhuma informação sobre a ocorrência deste movimento, mas ao tomá-lo como um rastro de possível acontecimento, acreditamos que tais movimentos possam sim ter ocorrido nessa e em outras cidades do Estado de São Paulo, pois este evento é apontado como existente apenas nas regiões norte e nordeste do País.

em Bragança, quando tomamos alguns manuscritos das atas da Câmara de Bragança que apontam muitos confrontos entre moradores e comerciantes contra o poder público local na interpretação dos Códigos de Postura e determinação de multas e punições. Tais resistências podem ter sido silenciadas, sobretudo nos Estados do sudeste, porque os republicanos tinham maior poder de coerção local e detinham a propriedade de um grande número de periódicos, dificultando a disseminação de notícias sobre descontentamento com a unificação de padrões de pesos e medidas.

## **Considerações finais**

O Mercado Público de Bragança (SP) tem sido pouco valorizado em diferentes pesquisas sobre a cidade, assim como pouco se sabe sobre a população rural do município e, ao contrário, muito se imagina saber sobre o “caipira”, alcunha jocosa destinada a identificar o homem rural. Tudo o que se sabe até então sobre o Mercado Público de Bragança é que oficialmente ele foi aberto em 1887 e que serviu de centro fornecedor de gêneros alimentícios de Bragança e das cidades e vilas de seu entorno. Existe uma tendência a se valorizar na história pretensamente oficial de Bragança, até os dias de hoje, aspectos relacionados, em grande parte, à cafeicultura e ancorada na trama urbana central da cidade, valorizada como histórica porque acolhe sobretudo os imóveis edificadas nas décadas finais do século XIX e início do XX. Propomos que se abordarmos o Mercado Público de Bragança como patrimônio cultural local, teremos condições e subsídios para contribuir com o ensino de História local, flagrando vestígios e permanências de uma educação dos sentidos e das sensibilidades daquele período, na atualidade.

## Referências

BRAUDEL, Fernand. **Civilização material, economia e capitalismo: século XV-XVIII: os jogos das trocas**, vol. 2. São Paulo. WMF Martins Fontes, 2009.

BENJAMIN, W. **Paris a capital do século XIX - A boêmia; Fláuner; A modernidade**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRESCIANI, M. S. M. **Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza**. São Paulo. Brasiliense, 1982.

BONFIM, P. R. **Educar, Higienizar e Regenerar: Uma História da Eugenia no Brasil**. Jundiaí. Paco Editorial, 2017.

BUENO, M. de F. G. **O corpo e as sensibilidades modernas: Bragança (1900-1920)**. 2007. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CHALHOUB, S. **Cidade Febril: cortiços e epidemias na Corte Imperial**. São Paulo. Cia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da *belle époque***. Cia das Letras, 3ª ed. Campinas, 2012.

FRANCESCHI, M. T. **Grupo escolar José Guilherme: uma história em três atos- Bragança (1910-1944)**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. Itaboraí, 2013.



GALZERANI, M. C. B. **O almanaque, a locomotiva da cidade moderna:** Campinas, décadas de 1870 e 1880. Campinas, SP: UNICAMP/CMU Publicações, 2016.

GODOY, L. F. **De *Toucinho* a café:** o Mercado Antigo de Bragança. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Curso de Licenciatura em História da Faculdade de Ciências e Letras de Bragança Paulista (FESB), Bragança Paulista, 2015.

GUIMARÃES, Maria de Fátima. **Corpo e Cidade:** sensibilidades, Memórias e Histórias. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

\_\_\_\_\_. Patrimônio Cultural e Ensino de História: problematizando a colonização do presente pelo passado. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina Bovério; PACIEVITCH, Caroline. **Memória, sensibilidades e saberes.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2015. p. 90-102.

HAYAKAWA, T. A.. **Faculdade Franciscanas:** entrecruzando memórias e histórias do Ensino Superior na Região Bragantina (1970-1980). Dissertação (Mestrado). Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba, 2017.

ISHIZU, A. L. **Evolução da malha urbana e arquitetura de Bragança Paulista – 1884-1967.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 2011.

LOPES, M. B. **O Rio em Movimento:** quadros médicos e(m) história 1890-1920. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.

LÖWY, Michael. **Aviso de Incêndio.** Uma leitura das teses de Walter Benjamin sobre o conceito de história. São Paulo. Boitempo, 2005.

MEDEIROS, D. A. C. **O grupo escolar Dr. Jorge Tibiriçá: das escolas isoladas à escola idolatrada (1890-1910).** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação da Universidade São Francisco, Itatiba, 2013.

MURILHA, D. **O higienismo e a construção dos mercados e matadouros públicos.** Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, São Paulo, 2011.

RAGO, M. **Os prazeres da noite.** Prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo (1890-1930). Ed. Paz e Terra. 2ª Edição. São Paulo, 2008.

SILVA, T. F. **Alice através do espelho: Reflexões sobre a representação do feminino no letramento jurídico em um processo criminal da Comarca de Bragança Paulista (1950).** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

SOUZA, S. A.de. **“El terrible anarquista” Joseph Jubert: por entre rastros, memórias e histórias.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba, 2016.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum.** Estudos sobre a cultura popular tradicional. Cia das Letras. São Paulo, 1998.

VEIGA, C. G. **Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX.** Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

# MEMÓRIAS ANTIGAS E DOS ANTIGOS: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA NA REGIÃO DA GUERRA DO CONTESTADO - SANTA CATARINA

Elison Antonio Paim

Rildson Alves dos Santos Grunow

O Planalto Norte Catarinense apresenta-se como uma região cujos processos históricos se deram de maneira dinâmica e multifacetada. Têm-se aí eventos significativos para a história de Santa Catarina e do Brasil. Destaca-se a atividade tropeira que possibilitou o surgimento e crescimento de arraiais e vilas desde os campos sul rio-grandenses até às Minas Gerais; passando pela Questão do Contestado (conflito territorial entre Paraná e Santa Catarina entre 1854-1923), e pela Guerra do Contestado (1912-1916).

Os descendentes dos indígenas, negros, caboclos e imigrantes parecem cumprir sua lida considerando muito pouco os acontecimentos ali passados, de forma que deva ser pertinente suscitar questionamentos sobre a história dos antepassados, os quais se viram envolvidos em conflitos locais que tiveram origem nos gabinetes governamentais em associação aos grandes capitalistas, concatenados com os ventos do progresso.

Este capítulo é um recorte da dissertação *Pelas Trilhas do Planalto Norte Catarinense: colonização europeia em bela vista do sul, terra contestada. diálogos entre história oral, memória e o ensino*



Catarina em disputa pela região litigiosa (MACHADO, 2004, p. 35) e sim como o resultado de políticas desastrosas do Governo Federal em associação com o capital mundial interessado nas terras ocupadas pelos sertanejos.

A partir da segunda metade do século XIX, a imigração de povos europeus (alemães, italianos, poloneses e ucranianos) e em menor número a de grupos do médio oriente (judeus, turcos, libaneses) foi sendo fomentada por políticas de estado que visavam tanto um novo povoamento daqueles sertões catarinenses, quanto ao *embranquecimento* da população, em geral, *a caboclada*, ou fruto da miscigenação entre indígenas, negros e antigos paulistas descendentes de portugueses.

A importância deste estudo reside no fato de a cidade e seus povoados (muitas vezes chamados Butiás) situarem-se nesse palco histórico. Muitos desconhecem, por exemplo, que a propriedade de sua família pode ocupar, eventualmente, local onde outrora fora via de escoamento de produtos e animais na época do tropeirismo ou que ali houve embates entre “pelados” e “peludos” durante a Guerra do Contestado.

Dessa forma, a escolha do tema vem ao encontro dos vestígios do passado ali entranhados na vida cotidiana dos “novos” habitantes da localidade. O professor Rildson em sua experiência docente deparou-se com o desconhecimento, por parte da comunidade, mais detalhado dos episódios ali ocorridos. Sendo assim, optou por lançar mão de alguns textos e documentários dedicados ao tema Contestado, os quais foram recebidos com surpresa pelos Estudantes.

Diversos estudiosos do tema concordam que, para além do argumento do progresso o Governo Federal e local desejaram a expulsão e assassinato daqueles caboclos ali fixados. Promoveram então a vinda dos imigrantes europeus para a substituição da

população nativa promovendo uma limpeza étnica e, assim o “embranquecimento” da população planaltina. O caboclo miscigenado não ostentava o fenótipo “ideal” para representar o habitante sulino, mas também sua presença significava a permanência de elementos historicamente arredios aos sucessivos governos, pois havia naquele território muitos remanescentes de tropeiros, indígenas, negros quilombolas, farrroupilhas da República Juliana, da Guerra do Paraguai e da Revolução Federalista.

Trabalhamos numa perspectiva de História Regional. Referente à História Regional, compreende-se que possa ser considerado como o conjunto das ramificações temáticas que compõe uma dimensão que integra um campo espacial e temporal mais abrangente e que se imbrica com as discussões na esfera nacional. Janaína Amado (1990, p. 13), esclarece que “região configura um espaço particular dentro de uma determinada organização social mais ampla, com a qual se articula”.

Trabalhamos considerando Bela Vista do Sul como um lugar em que os resquícios de acontecimentos históricos como os caminhos fundos deixados pelos tropeiros, as cruzeiros e ermidas dos monges do Contestado José Maria e João Maria, ainda são preservados. Portanto, também foram ferramentas usadas neste trabalho como possíveis disparadores da construção social de memórias ou elementos forjadores de valores e princípios de identidades. Consideramos as memórias em sua ambivalência devido as suas dimensões voluntárias ou involuntárias desencadeadas por experiências quando esses sujeitos ao rememorem, exploram em suas narrativas as problemáticas e temas sugeridos nas pesquisas realizadas (PAIM; GUIMARÃES, 2012).

Apresentamos a proposta de atividades nas quais se desenvolveram os trabalhos que culminaram no Produto do Profhistória. Recursos complementares, perspectivas de análise, plano de aulas e

referências bibliográficas específicas foram explanadas nesta abordagem visando à proposição de uma metodologia que agregue as demais abordagens sobre o tema, a saber, que o envolvimento dos estudantes não se dê apenas como mais um conteúdo de História, mas que a partir dos desdobramentos das propostas o jovem possa se aproximar daquilo que o constitui em sua comunidade.

Partimos de um questionário padrão: o que seus pais ou avós se lembram de terem ouvido falar em família ou na localidade em que residem acerca da Guerra do Contestado? Como e quando sua família se instalou na região? Seus familiares chegaram a manter contato com os habitantes anteriores? Que fatos foram mais marcantes sobre a história da sua localidade a ponto de chegarem até os dias atuais? Mas, a despeito das possibilidades a serem exploradas a partir da contrapartida dos entrevistados, parece que se confirma o que o historiador Paulo Pinheiro Machado (2001) diz a respeito da resistência dos antigos em responder certas questões referentes ao ocorrido na região.

Dessa vez, não apenas os remanescentes dos sertanejos se calam, mas também os descendentes dos primeiros imigrantes europeus optam por sepultar o assunto quando se trata de levantar questões tão basilares para se compreender o espírito que ficou logo após a guerra.

Incorporamos pedagogicamente uma revisão, fazendo com que os estudantes se tornem protagonistas da sua própria construção histórica e os compreendendo como mais um elemento ativo desse todo multifacetado. Buscamos deslocá-los da tradicional posição de subalterno desse processo de ensino-aprendizagem, para protagonistas da sua própria reconstrução. Para tanto, necessário se fez empreender um ensino de História dinâmico, plural, inclusivo, participativo e em constante diálogo com cada elemento dessa abordagem, sejam eles estudantes, professores, familiares, moradores,

entre outros. Nesse sentido, o Ensino de História objetivou fazer com que os estudantes saibam compreender os fatos passados percebendo que suas múltiplas experiências tomaram parte na composição da sua identidade.

Procuramos construir uma abordagem mais ampla do trato com o conhecimento, conforme empreende Circe Bittencourt (1993, p.193), “descartamos a concepção de disciplina escolar como uma mera vulgarização do saber erudito e a entendemos como um corpo dinâmico de conhecimento elaborado por especialistas que não compartilham de maneira pacífica com os conteúdos, métodos e pressupostos”. Nesse sentido, trouxemos ainda as reflexões de Flávia Caimi (2008, p. 197) ao afirmar que “o discurso polifônico, presente na reflexão sobre a prática, permite que as interlocuções potencializem a relação dialógica entre os sujeitos que dele participam e que produzem enriquecimentos mútuos: professores e alunos”.

No âmbito do ensino de história, também se pode observar que o objetivo não é apenas a transmissão da informação sobre determinado tema. Para tanto, foi essencial considerar que: “a sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos” (BITTENCOURT, 2012, p. 57).

Por isso, evidencia-se a necessidade de explorar o tema proposto por este projeto haja vista o desconhecimento histórico por grande parte dos discentes não só de Bela Vista do Sul, mas também de toda a Região Contestada; evidenciando a máxima do discurso do vencedor que adentra os mecanismos de formação dos profissionais da área e estes o reproduzem aos seus alunos os quais assimilam o conteúdo.

Ao implantarmos um projeto que promoveu a ideia da resignificação da identidade — tomando como base as análises de Stuart Hall (2005) considerando as identidades das nações modernas como “híbridos culturais” — mesmo com o viés de se priorizar



os elementos históricos culturais do local, promove-se impactos sociais que afetam todos os envolvidos.

Para que a pesquisa permanecesse dentro do enfoque proposto foi sugerido aos estudantes que passassem a se ver inseridos nessas descobertas. Pediu-se que ao se apropriar das várias histórias que compõem a história do lugar, houvesse uma tentativa de cada jovem de se inserir na história. Por último, que se colocassem numa perspectiva de assumir o lugar ocupado pelos remanescentes sertanejos.

Como parte da visita à região onde existem os *caminhos fundos* e traços do tropeirismo e da guerra, colheu-se relatos de pessoas que pertencem a famílias consideradas antigas na comunidade, que puderam de alguma forma tiveram contato com esses momentos históricos como foi o caso da professora aposentada de 94 anos, Iracema Peters Toso.

Um segundo grupo de perguntas foi apresentado aos estudantes: em quais locais da propriedade familiar, ou próximo a ela, existem preservados registros de eventos ligados ao tropeirismo e à Guerra do Contestado? As respostas foram variadas, mas, grosso modo, houve o reconhecimento desses vestígios como caminhos fundos, produzidos pelo pisar frequente das mulas, túneis supostamente usados pelos sertanejos como esconderijo, ermidas alegadamente construídas pelos Monges. O que ficou dessa entrevista em sala de aula foi que os estudantes nada mais tinham do que uma ideia geral sobre a questão. Outra pergunta foi: quais as famílias nas quais houve membros que participaram do conflito ou que descendem dos imigrantes europeus que ali se fixaram? Poucos souberam responder, mesmo após as pesquisas. Porém é possível encontrar sobrenomes familiares que estiveram diretamente ligados ao ocorrido e ainda possíveis de serem encontrados não apenas na escola, mas na região.

Quando o interesse dos jovens se encontrava renovado, voltamos a solicitar maior empenho ao entrevistar seus parentes. Dessa

vez, retornaram com vários documentos, muitos deles eram fotocópias de RG, fotografias tão desbotadas que não puderam ser digitalizadas. Assim, privilegiamos as informações colhidas oralmente, transcritas pelos estudantes e reeditadas pelo professor Rildson. Com exceção de duas famílias, que foram sempre solícitas, foi grande a relutância inicial das demais. O que nos forneceu uma pista de que ainda há algo de incômodo com o qual os mais antigos, têm de conviver. A partir desse ponto, reunimos o material e organizamos juntamente com as imagens para passarmos à fase de interpretação das mesmas segundo suas narrativas.

Organizamos uma ida ao museu de Rio Negro, o que aparentemente não trouxe novidade a nenhum deles, todos já haviam ido ali várias vezes, mas dessa vez, espontaneamente, se interessaram pelos objetos e demonstraram familiaridade com os mesmos. Aqueles eram os objetos “reais” do Contestado, e esses adolescentes pareciam mesmo conhecê-los. Como não é possível que os parentes de todos tenham lutado na guerra, só pudemos pensar que o avanço da tecnologia, ou mesmo da técnica simples, passasse ali com menos pressa.

Chegou a hora, então, de confrontá-los com as questões mais complexas acerca do reconhecimento das suas identidades, e de como a história os trouxera até ali os colocando frente a frente com pessoas “invisíveis” desde remotos tempos até então. Com tudo isso realizado, os estudantes demonstraram ter compreendido as circunstâncias da sua natureza e a dos demais, dos seus iguais e dos diferentes, das suas histórias e das dos outros. Dessa forma, fomos desenvolvendo o projeto abaixo.

### ***Plano de aula:***

#### **colonização na região de Bela Vista do Sul, Planalto Norte Catarinense. Imigração europeia.**

AUTOR: Rildson Alves dos Santos Grunow

INSTITUIÇÃO: EEB Hercílio Buch

SÉRIE: 2º ano do EM

DISCIPLINA: História

TRANSVERSALIDADE: Geografia e Sociologia.

O aspecto geográfico do Planalto Norte Catarinense se destaca não apenas por corresponder ao palco onde ocorreram os eventos que particularizaram a região. Para se compreender tais acontecimentos, convém destacar quais elementos ali encontrados atraíam pessoas desde o início das primeiras investidas portuguesas e espanholas, após as dos indígenas; escravos fugitivos, refugiados de guerras, etc. O clima hostil, a caça, o pinhão, a altitude e o isolamento, as riquezas, tudo isso deve ser estudado para que se possa entender o desfecho histórico-sociológico dado por agentes representantes do capital estrangeiro. Assim, estudar Bela Vista, é compreender, de forma geral, as facetas do Imperialismo atuando com sua característica máxima, a exploração de commodities aonde elas se apresentarem.

TEMA: Imigrantes europeus em Bela Vista do Sul.

CONHECIMENTO PRÉVIO TRABALHADO PELO PROFESSOR: Tropeirismo, Messianismo, Guerra do Contestado e Colonização Catarinense.

DADOS DA AULA: Título: A Fixação do Imigrante europeu em Bela Vista do Sul, Mafra-Santa Catarina.

**OBJETIVOS:** visando construir um planejamento específico que aborde as questões pertinentes à região do Planalto Norte Catarinense que possa ser usado no âmbito do Ensino de História para estudantes preferencialmente do 2º ano do ensino médio em consonância com o proposto pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, trago à luz os seguintes passos:

1-Conhecer a história da colonização do Planalto Norte catarinense; 2-Relacionar a colonização europeia em Bela Vista do Sul com a Guerra do Contestado; 3-Reconhecer influências do tropeirismo e da revolução cabocla em seu cotidiano e localidade; 4-Construir formas de percepção da identidade pessoal e social na dimensão histórica, partindo da identificação do papel do indivíduo nos processos históricos sincronizado com as alteridades e como produto dos mesmos; 5- Produzir novas interpretações sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas; 6-Permitir que o aluno utilize técnicas de pesquisa para que facilitem o caminho da busca do conhecimento através das tecnologias (atualmente há na região, amadores que saem a procura de vestígios da guerra utilizando detectores de metal portáteis, o resultado é impressionante<sup>1</sup>, contudo o embasamento não pode ser negligenciado e a apuração fática, demonstrada); 7-Estimular e aprimorar a capacidade de trabalhar em grupo promovendo debates esperando que o estudante/a seja capaz da ação crítica e cooperativa para a construção do

---

1 Jurajones. **Tesouros da Guerra do Contestado - Irani julho 2013**. 2013 (12m30seg). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RFOdskjNu6Y>>. Acesso em 29 nov. 2017

conhecimento coletivo; 8-Criar (opcional) com os estudantes um portfólio para pesquisa da colonização na região de Bela Vista do Sul, com fotos, documentos, relatos de memória que pesquisarem. Eventualmente poderá ser convertido num e-book que se chamará *Santa Catarina Planalto Norte: você sabia?* Visando a preservação das informações colhidas e das imagens recuperadas junto aos familiares, para ser deixadas à posteridade, é que se justifica a feita desse material.

DURAÇÃO: 14 aulas de 45 minutos.

ESTRATÉGIAS:

1ª aula – Levantamento dos conhecimentos prévios.

Leitura e interpretação dos textos.

Os textos “*A estrada Dona Francisca na formação econômica de Santa Catarina*”, “*A atualidade do Contestado: centenário da guerra camponesa*” e “*O legado da cultura tropeira*” foram selecionados devido à linguagem acessível e abordagem direta dos temas. São leituras fluídas e familiares aos estudantes. Aproveitando o espaço aberto pela escola exclusivamente para leitura, o Projeto Leitura na Escola, o qual inclusive abre a biblioteca para o estudante ali se acomodar e também emprestando títulos cujos prazos são renováveis, foi possível empreender as leituras mais essenciais ao trabalho. Leitura a custo zero, de fácil assimilação e livros com número de páginas não muito alto. Contamos também com a participação dos professores parceiros de Geografia e Sociologia, o que viabilizou ainda mais o processo de leitura. Lembrando que as turmas já vinham sendo trabalhadas desde o primeiro ano.

Na 2ª e 3ª aula ocorreu a coleta das informações da turma sobre a Origem do sobrenome familiar e documentos dos

primeiros imigrantes da família. Aqui, foi proposto um exercício de reconhecimento da própria trajetória a partir do contato ou aprofundamento com suas origens registradas em fotografias, documentos e oralidade. Com isso esperava-se que o estudante pudesse melhor se posicionar frente às alteridades que também se apresentassem. Essa foi uma fase que não deu muito certo. Os jovens têm pouco interesse nesse assunto. Limitaram-se a trazer RG, cartão do SUS, etc.

Na 4ª a 6ª aulas – Seguindo os fatos cronológicos, propõe-se aqui o contato com pontos de vista variados sobre o tema. Para tanto, optou-se pela pesquisa na internet (web e imagens) sobre os povos que colonizaram Santa Catarina, imigração para o Planalto Norte catarinense, e a interferência dessa colonização na vida local.

A internet já é uma realidade mundial, a fartura de material disponível é inesgotável. Deixar de lançar mão desse material para uso educacional é estagnar as próprias potencialidades, assim, o uso dessa tecnologia não deixa de ser um aliado imprescindível ao avanço intelectual do jovem estudante. Infelizmente o governo de Santa Catarina opta por ir à contra mão do mundo civilizado e retira das escolas públicas essa ferramenta.

A 7ª aula foi realizada a Coleta de fotos dos imigrantes e representantes mais antigos das famílias.

Com exceção do livro dos Wibbelt, dos Schafaschek e dos Rank, não houve nada que merecesse maiores interesses em termos de documentos visuais.

Na 8ª aula – Análise de documentos antigos: tais como certidão de nascimento, casamento, batistérios, jornais e revistas da época a partir dos pertences familiares (caso haja).

Na 9ª aula – Preparação de um e-book para apresentar à escola e à comunidade escolar, posteriormente, com o término do projeto. O e-book se chamará: *Santa Catarina Planalto Norte: você sabia?* (opcional).

Na 10ª e 11ª aulas – visitação de pontos históricos ligados à história da imigração na região tais como: Igreja ucraniana, Cruz do Monge São João Maria, os caminhos fundos, alguns locais em que ocorreram os citados eventos históricos. Seminário de Rio Negro. A escolha desses pontos se deu por se situarem na região de Bela Vista do Sul.

Como recursos complementares foram indicados alguns vídeos. A proposta desses vídeos [...] visa que, aconteça uma familiarização visual referente às histórias vivenciadas por pessoas em semelhantes situações que os antepassados dos estudantes. Foram indicados:

GALVAN, Fernanda. **Imigração alemã em Santa Catarina**. 2013. (12min44seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EERUSYp4CpY>>. Acesso em: 16 set 2017.

RERMESHEHENATO. **Sem palavras/ Speechless/ Sprachlon - Documentário/ Documentary/ Dokumentarfilm**. 2011. (52min06seg) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2WMUGVvRdQA>>. Acesso em 16 set 2017.

CANCELIER, Júlio. **130 anos imigração italiana SC (1/2)**. 2007. (08min43seg) Disponível em: <[https://youtu.be/f5a16GQS\\_so?list=PLDE6564890001FBC0](https://youtu.be/f5a16GQS_so?list=PLDE6564890001FBC0)>. Acesso em 16 set 2017.

LEONARDT, Aline. **Refugiados, os filhos da imigração! Ucrânianos e poloneses, parte III**. 2016. (02min28seg). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nKh4NnW6QZc>>. Acesso em 16 set 2017.

As análises acontecerão no decorrer do processo, observando os objetivos citados acima, como a participação nas atividades propostas. Desejar-se-á que o estudante juntamente com o conjunto da classe, professores colaboradores, (Geografia e Sociologia) promovam uma discussão visando divulgar suas percepções acerca das informações absorvidas. Que possam compreender que cada indivíduo transita por várias gradações sociais e que em cada uma delas trava contato com diferentes modos de reflexão sobre o mundo. Em última instância, seria de excelente resultado se após todo esse processo reflexivo o estudante descendente dos europeus trazidos pelas forças imperialistas e fixado nas terras que outrora pertenceram a outros grupos os quais agora desempenham trabalhos em regime de camaradagem (diarista ou jornaleiro), sejam, na altura em que esses jovens oriundos de famílias de imigrantes assumam a posse das terras da família, portadores de sensibilidade para perceber que aquele caboclo, filho de caboclos fora vítima de um processo cruel e criminoso e que juntos possam ao menos dar abertura a novas formas de pensamento que possibilitem se transformar em algo mais próximo de justiça.



Como sugestão, para manter o tema sempre exposto, os resultados serão utilizados pela escola para a construção de uma feira de conhecimento, anualmente apresentada por ocasião do aniversário do Município de Mafra, 08/09, ficando a exposição em aberto para constante renovação e ampliação do acervo na escola e permitindo que os estudantes e a própria comunidade tomem conhecimento e participem da pesquisa e da evolução do seu avanço anual.

### **Referências**

GOULARTI, Alcides. A estrada Dona Francisca na formação econômica de Santa Catarina. **História Regional**. Goiânia, v. 19, n. 1, p. 171-196, jan./abr. 2014.

HELLER, Milton. **A atualidade do Contestado: centenário da guerra camponesa**. Curitiba: JM Liv. Jurídica, 2012.

MOREIRA, Sandro. **O legado da cultura tropeira**. Blumenau: Nova Letra, 2010.

PAIM, Elison Antonio; GUIMARÃES. Maria de Fátima. **No entrecruzar dos fios nasce uma trama de histórias, memórias, patrimônios e identidades**. Jundiaí: Paco Editorial: A ser publicado.

PERON, André (Org.). **Santa Catarina: história, espaço geográfico e meio ambiente**. Florianópolis: Insular, 2011.

RAMPINELLI, Waldir (Org.). **História e poder: a reprodução das elites em Santa Catarina**. Florianópolis: Insular, 2003.

Durante a coleta de dados como fotos e documentos, tentou-se verificar a procedência étnica de cada estudante, procurando identificar os que tiveram como antepassados os caboclos do contestado e os que descendem de imigrantes visando quantificar tais

procedências junto à escola, caracterizando assim os contornos étnicos daquela comunidade. A importância dessa atividade se deu pelo fato de poder atestar a transformação populacional da região nos projetos político/econômico e étnico/social.

Em relação a tais procedências desde a Europa, não se pôde contabilizar pontualmente a ascendência isolada de cada estudante uma vez que na sua quase totalidade apresentam-se compostos por casamentos mistos, de forma que tais estudantes apresentam sobrenomes alemães e poloneses, italianos e alemães, alemães e ucranianos, portugueses e poloneses e mesmo estudantes apenas com sobrenomes paternos portugueses sem apresentar o sobrenome alemão da mãe. Da mesma forma a composição se dá fora da escola. Aparentemente não há uma regra preestabelecida. O caso, dos Carvalho, do Butiá dos Carvalho, por exemplo, todos são muito parecidos fisicamente, tez morena, cabelos escuros, olhos pretos, mas a matriarca deste “clã” era nascida na Alemanha, Maria Stockschineider, casada no Brasil com João Galdino Carvalho. Há também o caso do sobrenome Pedro, todos sabem que se tratou de uma iniciativa do tabelião local, quando da chegada desses imigrantes da numerosa família Peters, ou Petters. Uma tradução por iniciativa própria criou um sobrenome novo na localidade, mas é consenso entre eles de que todos os com sobrenome Pedro dali são Peters. Outro sobrenome que sofreu tradução foi Valerius, da Alemanha, que aqui virou Valério, ou Demetrius, por aqui, Demétrio. Todos esses fatos são fartamente conhecidos nas comunidades de Bela Vista do Sul.

Neste ponto, iniciam as apresentações dos relatos dos estudantes colhidos junto aos familiares e respectivas comunidades. Os estudantes foram orientados a inquirir seus entrevistados a partir de pontos que achassem mais significativos para aqueles, ou que estivessem mais vivos na memória. Partindo disso, que solicitassem

dos mesmos, reflexão sobre todo o processo até onde sabiam. O curioso foi que se notou que o espectro da Guerra ainda está bem presente, e muitos demonstraram na sua narrativa eventos fantásticos vinculados a fatos concretos, porém não conseguiram contextualizar o conflito. É como se a Guerra do Contestado sempre houvesse existido.

Orientamos os estudantes para que procurasse fazer aflorar narrativas sobre a região, personagens, acontecimentos coletivos que apresentassem significâncias que foram se perpetuando na memória, aquelas memórias que se manifestam apenas se acionadas. Dessa forma, a cautela foi recomendada e, talvez por isso, os relatos se mostraram razoavelmente sutis, mesmo os de natureza violenta.

Referente à transcrição, optamos por contribuir com uma escrita mais sequencial, dando linearidade aos textos um tanto quanto desconexos como chegaram. Sentimos necessidade de reorganizá-los para que pudessem apresentar a ideia central das narrativas. Mesmo assim, não foram modificados radicalmente. Cremos que o resultado não ficou prejudicado.

Debatemos cada relato em sala de aula, o que suscitou nos estudantes, uma certa estranheza pelo fato de histórias tão “estranhas”, palavra deles, terem acontecido tão perto de onde vivem. O humor também apareceu durante alguns pontos das histórias, isso não se pode tirar do adolescente. Perguntados como teria sido a reação dos entrevistados ao que responderam que haviam percebido alguma estranheza da parte deles, outros com introspecção e alguns tiveram mesmo que sofrer insistência do estudante para que narrassem. Em resumo, a estratégia foi a de abordagem direta, porém com cautela e que deixassem o interlocutor à vontade para falar, somente havendo interferência se a ocasião se afigurasse.

Vamos aos relatos!

## Butiá dos Carvalhos

A família Padilha é muito expressiva na região. Diz-se que é aparentada do líder rebelde Manoel Padilha que em 1915 montou o reduto de Pedras Brancas; a tradição não nega essa informação, mas a família não tem documentos comprobatórios a esse respeito. Sabe-se apenas que quando um sobrenome é compartilhado nessa região, a probabilidade de parentesco é altíssima. Da mesma forma ocorre em outras partes do Brasil de forma comprovada documentalmente, como é o caso de algumas famílias do Nordeste tais como os Cavalcanti, os Albuquerque, os Coelho, etc. Desse modo, se não podemos comprovar tal parentesco entre os Padilha de Bela Vista, também não podemos descartá-lo. Assim, Dona Aurea Aparecida dos Santos, com parentes no corpo discente da escola, rememora para o estudante W. A. S.: Minha avó Maria Padilha, saiu da região rural de Porto União juntamente com os pais e mais 4 irmãos para fugirem da guerra que havia na região, ela nasceu em 1906. Fugiram quando ela tinha 8 anos. Fugiram com as tralhas e roupas. Tralhas eram umas panelas. Entraram pelo mato e foram andando durante o dia, a noite dormiam onde podiam. Quando viam uma casa se aproximavam devagar para pedir comida. Ainda na região de Porto União eles viram um armazém, que chamavam de bodega. Chegaram e bateram, ninguém veio atender, foram devagar vendo se tinha um jeito de entrar e encontraram uma porta aberta, entraram. O armazém estava cheio de corpos, pelo visto era a família toda que foi executada. Eles pegaram os víveres e saíram fugidos para o mato. Mas não foram longe, ficaram vigiando para ver quem ia chegar. Passado um tempo chegaram os caboclos do contestado a cavalo e carregaram todos os víveres que havia no armazém.

A família continuou andando por muitos dias, chegando já na região de Canoinhas a fome estava muito grande. Então se depararam com um acampamento de caboclos armados. Eles não queriam chegar, mas a fome era grande. Então o pai, Francisco Padilha, resolveu chegar até o acampamento e dizer que estavam indo para a casa de um parente na Lapa, porque ele estava muito doente. Foram bem recebidos pelos caboclos que deram de comer e beber, depois de decorrido um tempo, o pai da minha vó resolveu que era hora de caminhar. Foram se despedir do chefe do grupo, que falou: O compadre e sua família podem ir embora, porque o compadre está doente, mas o menino fica. Tiveram que ir embora e deixar o irmão da minha avó que tinha o mesmo nome do pai e dez anos de idade. Nunca mais o viram, nem souberam nada dele.

Essa prática não era estranha às pessoas daquele tempo, sobretudo em época de conflito. Na guerra do Paraguai há registros de retenção de crianças para uso militar, sobretudo pelo lado paraguaio, mas não só; vemos também isso de forma mais sistematizada durante a 2ª Grande Guerra nas forças de Hitler, de modo que pudesse considerar o relato como verossímil.

A família de minha avó viveu alguns anos pelo mato, continua Dona Aurea, parando uns meses em cada lugar, até que chegou ao Cailé, divisa com o Paraná, a pé. Depois de mocinha me casei com João Rosa dos Santos do antigo Butiá dos Rosas, atual Antônio Olinto-PR, que fica do outro lado do rio Negro. O menino que ficou com o bando nunca mais deu notícias. Chamava-se Chiquinho (Francisco Padilha). Pensa-se que morreu em combate logo depois de ter sido retido no acampamento.

O episódio do encontro da família de Maria Padilha possivelmente ocorreu na região de São João dos Cavaleiros, pois o Sr. Henrique Demétrio, 80 anos, também familiar, relata que ela

contou que esse encontro com o bando de caboclos havia acontecido a uns 40 Km do Butiá dos Rosas, e que em linha reta pelo meio do mato, de São João até o Butiá, tem mais ou menos a mesma distância. O nome São João dos Cavaleiros em Três Barras foi dado ao local porque era um famoso reduto dos caboclos e onde logo depois houve ferozes embates provocando muitas mortes ali, de modo que pensam que o menino morrera ali mesmo. (Relato 1: Estudante W. A. S.)



## **Bela Vista**

A. O. I., recém transferida de Canoinhas, conta que na conhecida localidade de Caraguatá, interior daquela cidade, ainda é possível avistar algumas marcas deixadas pelos jagunços na Guerra do Contestado. No terreno onde morava, antes de mudar-se para Mafra, há vários buracos onde cabe uma pessoa de pé (túneis) e isso era usado para fazer tocaia onde surpreendiam os guardas ao passar. A. relata que brincava com seus irmãos nas proximidades desses locais já bloqueados por entulhos. Na época o terreno pertencia ao falecido Ari Cardoso e hoje pertence aos seus filhos. Relata ela que há também um buraco enorme onde os jagunços se escondiam ou dormiam. Dizia-se ter uma espécie de túnel embaixo que os levaria para outro lugar em segurança. Ao fim da guerra, conta-se que o buraco foi usado como lixeiro. Ninguém teve curiosidade de sondá-lo para ver o que continha. Atualmente os buracos ou túneis estão cobertos por lixo, mas ainda estão lá com tudo o que foi deixado para trás, segundo a

estudante. Cabe uma investigação rigorosa para tentar retirar dali informações valiosas para a questão.

Acrescento que Caraguatá foi um reduto que no seu auge abrigava cerca de 20 mil sertanejos, sendo assim, com tamanho volume de pessoal em pleno conflito, é provável que estratégias mais ousadas como cavar túneis possam ter sido usadas com frequência. Segundo Oswaldo Cabral no seu livro História de Santa Catarina, obra já mencionada, relata que “os fugitivos de Taquaruçu formaram mais no recesso da mata, novo reduto e mais forte, mais bem defendido pelos acidentes do terreno e mais guarnecidos de novos adeptos” (CABRAL, 1987, p. 305). Referindo-se aos acidentes do terreno e a um volume grande de pessoas em pleno clima de combate, é aceitável que houvessem escavado essas trincheiras e alguns túneis na localidade. A informação trazida pela estudante A. O. I. é, portanto, merecedora de crédito. (Relato 2: estudante A. O. I.)



## **Butiá do Saltinho**

A família Livramento também é bem extensa na região, com alguns membros que se destacaram na política do Estado, conforme Cabral em obra citada: em 1854, o deputado catarinense Dr. Joaquim Augusto do Livramento, acautelando os interesses da sua terra, apresentou um projeto fixando os limites de Santa Catarina (CABRAL, p, 314). Oriundo dessa família, T., nosso aluno, entrevista sua avó a respeito do manejo da erva na época em que ela lidava. Segundo suas palavras: conta ela que nos tempos de 1958, a gente fazia bastante erva. Era bastante sofrido a lida de erva. Sempre alguns homens cortavam os galhos e outros

juntavam e levavam para o sapeco. Era feito um monte e uma caieira pra sapecar, depois era quebrado, posto nos maços e feito os feixes. Era até de 40 Kg. Cada feixe era posto no carijo e secado para então moer com o cavalo e esmagado para vender. E até as mulheres e as crianças ajudavam. Nessa terra tinha um toco gigante de pinho. A madeira já tinha sido tirada e só ficou esse toco. Para lá dele só tinha a mata, para cá, as plantação. Na mata os bugres ficavam piando e jogando coisas na gente e com eles dava pra ver que tinha gente branca, piá maiorzinho.

No relato trazido pelo estudante T. do L., colhido da sua avó Maria, vê-se como era dura a lida com a erva mate. A atividade envolvia toda a família. Porém o mais interessante é a informação que nos traz acerca de terem mais de uma vez testemunhado a presença de crianças brancas acompanhando os chamados bugres, ou indígenas. Isso ocorrendo pelos finais dos anos de 1950 e início dos 1960 em Bela Vista. Não havia mais guerra que justificasse esses arranjos entre pessoas. O toco mencionado como marco para esse contato remetia ao desmatamento ocorrido ali. O Saltinho apresenta vários traços típicos do lugar que esteve no epicentro de toda essa longa história.

T. é deficiente visual e seu relato foi colhido da sua avó por via oral e transmitido a mim pelo mesmo processo. Deixei-o livre para que se expressasse à sua maneira e comentasse o que mais lhe chamou a atenção. Muito embora, se perceba o caráter sucinto na fala de D. Maria, dando ênfase maior ao trabalho do que aos eventos ocorridos na localidade, o imaginário envolvendo os bugres é mais presente do que o da guerra. (Relato 3: Estudante T. W. do L.)





## Família Wibbelt

T. e T. compartilham uma história em comum, a da família Wibbelt, que chega ao Brasil, desde o povoado alemão de Vorhelm, em 1902. O caso dessa família se destaca pelo fato de terem tomado a iniciativa de reconstruírem os passos dos seus antepassados alemães até os dias recentes, informações que foram compiladas em um livro *A família Wibbelt na Alemanha e no Brasil* (livro familiar não lançado).

Trata-se basicamente de um livro de genealogia que se inicia a partir de Wibbelthof, ou seja, o vilarejo dos Wibbelt. Apresenta um modo de vida camponês não muito diferente do que foi sendo construído em Bela Vista do Sul. O personagem emblemático da família é Maxmilian Wibbelt (22/10/1868 – 22/01/1938) que foi o primeiro a se lançar nessa jornada rumo ao Brasil.

Ambas as estudantes sabem do seu parentesco embora seja difícil determinar o grau, uma vez que pertencem a ramos diferentes da família. Talvez o lado materno seja Wibbelt, pois seus sobrenomes vêm do lado paterno, um sendo Keine, e outro Peters. Após a relação de inúmeras gerações detalhadamente registradas, o livro termina de forma inusitada, deixando-nos subentender o caráter boêmio de Max enquanto exalta o lado diligente da sua esposa Bernardine. Lê-se no final do livro: os Wibbelt não nasceram para os negócios, sempre que tentaram, não se saíram muito bem, perdendo inclusive algumas terras. Já o lado dos Rieping (Bernardine e seus descendentes), sempre soube negociar e foi o que nos salvou da ruína. (Relato 4: Estudantes T. K. e T. P.)



## Álbum de família

A estudante lançou mão dos registros de sua família e de alguns artigos escritos sobre a mesma por pesquisadores locais, pois essa família além de numerosa destaca-se também na área cultural. Os Schafaschek são uma família que sempre se destacou nas artes. São músicos de várias gerações e muito conhecidos em Bela Vista do Sul e região. O historiador mafrense Fábio Reimão de Mello assim relata sua chegada: A grande extensão do império Austro-Húngaro, que concentrava povos de diferentes culturas, com maior ou menor aceitação às ordens do governo austríaco, a existência de terras a desbravar, somadas a manutenção entre os Alemães-Boêmios do costume da primogenitura, levaram o império a incentivar a fundação de colônias germânicas na distante Bucovina (“Terra das Faias”), uma província à leste do país, vizinha da Transilvânia. Dirigidos à Bucovina, entre os anos de 1841 e 1842, os Alemães-Boêmios em meio à população local, de idioma, costumes e tradições diferentes, fundaram as vilas de Bori e Buchenhain, estabelecendo suas moradias e desenvolvendo suas atividades profissionais (principalmente de cunho agrícola). Na Bucovina as famílias deixaram de praticar a tradição da primogenitura, o que, com o passar das gerações, levou a fragmentação das propriedades originais, até estágios em que várias não mais proporcionavam condições de sustento, trazendo mais uma vez àquele povo, a necessidade de imigrar. Assim chegam ao Brasil os primeiros membros dessa família.

Quando chegou a Rio Negro, o primeiro casal Schafaschek, em 1888, foi residir no bairro Passa Três. Em 1990, com a venda de uma grande fazenda, Theresia e Andreas compraram um terreno e mudaram-se com seus 4 filhos para a fazenda Potreiro,

futura Mafra. Páginas indicadas pela estudante: Face book/família Schafaschek; *blog* Fazenda do Potreiro. (Relato 5: Estudante S. S.)



## **A lenda de Santo Santinho dos Santos, Bela Vista**

N. se mostra a estudante mais familiarizada com os assuntos e causos que correm pela região, ela nos traz um relato que tende ao fantástico, mas, segundo ela, o evento foi testemunhado por inúmeras pessoas, pois se tratava de um velório em Bela Vista. Santo Santinho dos Santos, um dos irmãos de D. Laurinda, já mencionada, era um típico caboclo dessa região. Traços indígenas e farto conhecimento do ambiente em que vivia e explorava de forma equilibrada. Conhecido por muitos, também estimado. Era um homem querido inclusive pelos bugres do mato. Gostava de fumar seu cigarro de palha e de beber sua aguardente. Às vezes passava dias pelas matas sem dar notícia, para depois aparecer sem fazer cerimônia. Nunca adentrava a mata sem levar algo para oferecer aos compadres, modo pelo qual se referia aos índios. Estes também lhe ofertavam caça, mel, objetos, etc. Santinho dizia que era parente dos bugres e que lhes devia consideração de irmão. De fato, o que o distinguia dos compadres eram só as vestimentas de branco, calça, chinelo, camisa e chapéu. Afora isso, era um xokleng.

Foi num ano de enchente alta, 1992, o Rio Negro alargou de um jeito que as pessoas ficaram ilhadas. Muitos animais morrendo, outros fugindo, gente apreensiva. Quem fora pego de surpresa queria voltar para casa, outros careciam de mantimentos, pois

não sabiam por quanto tempo a cheia ia permanecer. Santinho, sempre prestativo, segundo contam, se pôs a atravessar as pessoas de um lado a outro do rio; com seu pequeno barco a remo. Assim foi o dia inteiro, entre um gole e outro de cachaça braba. Muita gente foi socorrida pelo velho caboclo de coração grande.

Já entrava pela noite há tempos e Santinho começava a se sentir cansado e pensava em parar, mas ouviu uma voz o chamando com aflição para que fizesse mais uma travessia, pois o caso era de precisão. Não houve negativa e lá se foram adentrando a escuridão por meio das águas. O tempo passava e Santinho não aparecia. D. Laurinda sentiu sua ausência e foi perguntar na vizinhança próxima. Cada um anunciava que passara o rio com o caboclo em determinada hora, mas que não o vira mais. A aflição tomava conta daquela gente que resolveu sair à sua procura por terra e por água. Já amanhecendo alguém topa com a sua canoa vazia. O temor se confirma mais adiante. O corpo boiando de Santo Santinho dos Santos, aquele que nasceu para ser bom. Ironicamente, o homem que dominava a natureza, que conhecia cada aspecto daquele lugar, do rio e do chão, se afogara em meio metro de água. De joelhos teria se salvado. No barco, a garrafa vazia. Bebeu para se manter aquecido e, de tanto que pensava nos outros, esqueceu-se de si. Embriagou-se, e na volta, já sozinho, tombou.

Seu velório não podia ter sido mais fantástico do que sua vida e morte. A igreja local estava fora de alcance. Resolveram velar o corpo ali mesmo, ao ar livre, como ele gostava de viver. Apesar das águas, muita gente veio se despedir do homem. As horas se passavam e ninguém arredava pé. Em meio a cânticos, rezas e lágrimas, a saudade já doía. Ali estava Santo Santinho dos Santos diante deles pela última vez. Foi D. Laurinda quem primeiro botou tento. Em volta da clareira, por dentro da mata, as corujas

piavam. Começou pouquinho, depois foi aumentando. Daqui a pouco só se ouvia pio de coruja na mata. Então todos inclinaram a cabeça em reverência e perceberam que Santinho era ainda bem mais do que eles pensavam que fosse. Depois de um tempo os pios foram diminuindo, um por um, e sumiram. Os compadres terminaram de se despedir do irmão. (Relato 6: Estudante N. I. F.)



## Contagem Rank

L. relata que sua avó, Lourdes Kangler Schafaschek narrou que seu tataravô nasceu no navio que estava vindo da Áustria. A viagem levava de 3 a 4 meses até o Brasil, na época de 1890. Quando eles chegaram, era tudo Rio Negro, ainda não existia Mafra. Eles tinham que se cuidar porque os jagunços vissem alguma coisa pra tomar, eles levavam.

Já o vô, Êrico Schafaschek, tataravô da minha mãe, também veio da Áustria para a fazenda Potreiro, casou e foi morar no Cedro (Bela Vista). Minha avó Paula Rank Jasniewski dizia que onde mora, os tropeiros passavam e faziam a contagem dos bois por ser um mato muito fechado e o vô da minha vó foi o primeiro morador do lugar, por isso onde eu moro chama-se Contagem Rank. O avô da minha avó queria fazer uma serraria, veio da localidade do Nove, em Mafra, para Augusta Vitória, e olhou de cima de um morro e pensou que na baixada tinha um rio para fazer sua serraria movida à força d'água. Quando ele chegou não tinha nenhum morador e era um matão fechado de pinheiro, e requereu o terreno e logo *veio* seus cunhados e tinha 3 moradores no lugar. E assim foi ele, viveu no local, seus filhos tocaram adiante a serraria. Hoje está tudo muito mais moderno, mas o neto dele é quem está com a serraria. (Relato 7: Estudante L. E. J.)

Este trabalho procurou debater o processo de constante remodelagem identitária pelo viés da memória, o que pode ser uma alternativa a mais de abordagem dos temas relevantes para essa região cercada por simbologias das mais profundas para se refletir ressignificações. O exercício proposto aos estudantes, em última análise, foi o de sondagem das suas próprias construções identitárias visando pensar criticamente a história da região a partir de si e do outro esperando disso o reconhecimento mútuo das alteridades entrelaçadas e ainda dinâmicas, como base para o presente. Trata-se, portanto, de um repensar a história, os patrimônios e as memórias do lugar, por parte dos estudantes, como algo escolhido como importante por eles próprios e não de escolhas dos poderes constituídos ao proclamarem artificialmente esse ou aquele elemento como representativo de cada comunidade.

Aparentemente, a iniciativa se move em conformidade com as necessidades de fixação identitária das gentes desse Estado. Serpa (1996) entende que isso, porém, não coaduna com a realidade viva das pessoas uma vez que considera apenas o desejo dos homens do poder em forjar uma identidade catarinense, num contexto marcado pela heterogeneidade étnica e cultural.

Este trabalho procurou trazer aos estudantes uma percepção através do exercício de observarem-se e ao outro enquanto ocupantes e compartilhadores do mesmo espaço histórico, sem, contudo, desconsiderarem as especificidades de cada trajetória que culminou ali no Planalto Norte de Santa Catarina. Eles atentaram para a miscigenação entre os grupos de imigrantes que se fixaram em Bela Vista do Sul, e eventualmente com descendentes dos sertanejos remanescentes da Guerra do Contestado; não querendo com isso dizer que não houve extermínio dos caboclos por parte do Governo e da empresa exploradora de madeireiras Lumber.

Os estudantes demonstraram compreender que seu espaço é compartilhado com vários outros cada um com suas especificidades

e trajetórias díspares. Concordaram com o fato de haver trocas e influências mútuas que concorrem para uma percepção não de homogeneidade, mas de interação dentro de um mesmo espaço de convivência.

Foi percebido, pelos estudantes, durante a pesquisa que os descendentes de indígenas praticamente desapareceram da comunidade escolar. Restando apenas uma aluna na escola descendente de indígenas e uma aluna afrodescendente no total de alunos matriculados.

Se cada estudante envolvido nesse trabalho, descendente de imigrantes europeus ou não, levar consigo a consciência do seu lugar a partir dos novos pontos de questionamentos ora levantados e debatidos, e se isso passar a lhe proporcionar uma renovação no olhar para o outro, os remanescentes do Contestado, como coparticipes de uma história dinâmica que favoreceu a um e prejudicou a outro e se a partir dessa tomada de consciência, depois dela amadurecida, houver iniciativas livres de, ao menos, reduzir os danos causados pelos sucessivos governantes e capitalistas, promovendo novas e mais justas relações de camaradagem (forma de trabalho sem vínculo empregatício a qual geralmente é desenvolvida entre o descendente de imigrante dono de terras e o remanescente de sertanejos do Contestado que não tem a posse de terra alguma), talvez possa haver a partir disso, um afloramento das múltiplas identidades do povo do Contestado de hoje, a multiplicidade vivida na essência e não mais no constrangimento.

## Referências

AMADO, Janaína. História e Região: reconhecendo e construindo espaços. In: SILVA, Marcos (Org.). **República em Migalhas**: História Regional e Local. São Paulo: Marco Zero/CNPq, 1990, p.13.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004/2008.

BITTENCOURT, Circe. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2012.

CAIMI, Flávia. **Aprendendo a ser professor de História**. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2008, p. 306.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2005.

MACHADO, Paulo P. **Lideranças do Contestado: a formação e atuação das chefias caboclas**. Campinas: Ed da UNICAMP, 2004.

MACHADO, Paulo Pinheiro. **Um estudo sobre as origens sociais e a formação política das lideranças sertanejas do Contestado, 1912-1916**. 2001. 514 f. Tese (Doutorado) - Departamento de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PAIM, Elison Antonio; GUIMARÃES, Maria de Fátima (Orgs.). **História, memória e patrimônio: possibilidades educativas**. Paco Ed. Jundiáí-SP, 2012.

SERPA, Élio. A identidade Catarinense nos discursos do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis, v.14, n. 20, p. 63-79, 1996.



# O CONCEITO DE INTERPRETAÇÃO DE UMBERTO ECO: UMA ANÁLISE NARRATIVA DO GÊNERO DE FICÇÃO INFANTIL COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA

Robéria Nádia Araújo Nascimento<sup>1</sup>

Simone Dália de Gusmão Aranha<sup>2</sup>

## Preâmbulo

Um dos desafios para a prática pedagógica concerne à ação de interpretar diferentes fluxos de sentidos solicitados por diferentes áreas e seus programas curriculares. Por isso, a problemática da interpretação sugere uma relação intersubjetiva com a esfera da docência e suas metodologias. Para iluminar caminhos que podem favorecer a prática pedagógica, Umberto Eco (2007a) assinala que os percursos do currículo admitem diferentes racionalidades, não instrumentais, instaurando um universo polifônico de fazeres, simbologias e similaridades culturais. Esse trânsito de significados pode ser identificado nas texturas dialógicas dos gêneros da ficção e suas sociabilidades.

Neste artigo, a incursão conceitual apresentada concerne às audiovisuais de uma obra infantil, recontada em vídeo, e sua aplicabilidade nos contextos de formação pedagógica no âmbito da escola básica. Assim, cabe pensar, inicialmente, na identidade

---

1 Universidade Estadual da Paraíba/ PPGFP. E-mail: rnadia@terra.com.br

2 Universidade Estadual da Paraíba/ PPGFP. E-mail: simone.dalia@yahoo.com.br

docente e em estratégias de ressignificação dos parâmetros curriculares a fim de instigar uma docência reflexiva. Num segundo momento, a abordagem aponta a relação entre mídias e educação nas suas condições de interpretabilidade, aspecto que interessou ao educador Paulo Freire, um dos pioneiros a notabilizar o potencial da comunicação na construção do conhecimento. Portanto, um olhar sobre a interpretação narrativa para propósitos educacionais não prescinde dos escritos freireanos admitindo, por extensão, interlocuções com autores que tratam das mediações midiáticas.

Na defesa desse argumento, problematizamos a docência (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; TARDIF; LESSARD, 2005) e o currículo (GABRIEL, 2016) acentuando a contribuição freireana para as teorias educacionais vigentes na contemporaneidade (MARTÍN-BARBERO, 2014; SOARES, 2011). Ilustramos o nosso propósito através de uma sugestão metodológica de Análise Narrativa (MOTTA, 2013) baseada no conceito de interpretação de Umberto Eco. Considerando as devidas adequações, resultantes de um crítico trabalho docente para sua apropriação, a metodologia pode ser oportuna a qualquer nível de ensino, mas, aqui, direcionamos à escola básica, utilizando, para tanto, um gênero ficcional (a obra *O cabelo de Lelê*), na sua versão em vídeo.

A via interpretativa articulada por Umberto Eco situa a fruição do gênero ficcional como importante vetor de disseminação de temáticas socioculturais. Essa possibilidade parece transpor as fronteiras dos campos científicos, uma vez que os vários ângulos desse gênero podem inspirar intersecções de saberes com a cultura cotidiana ou realizar recortes históricos do passado, que auxiliam a compreensão do tempo presente numa pluralidade de questões sociais.

Além disso, para que essa sugestão metodológica seja produtiva, discutimos a docência em seu caráter de transformação social e o

currículo como pressuposto de construção permanente no questionamento de padrões, habilidades e competências que engessam a prática pedagógica, de modo a projetar perspectivas para a formação e atuação docentes no campo da educação básica.

## **Leituras polissêmicas de currículo para a educação básica**

Umberto Eco defende que os processos de construções de sentido são de certo modo dúbios, tornando qualquer apologia à certeza um testemunho de nossa insegurança latente, como sujeitos que pensam a educação e atuam nos diferentes níveis de ensino-aprendizagem. Explicações definitivas para processos e métodos reduzem, segundo ele, as interpretações e as possibilidades, pois, na verdade, os dispositivos de aprendizagem, a exemplo dos textos de referência usados nas escolas, são sempre “parciais” ao privilegiarem determinadas direções na reprodução de posturas e pensamentos.

Poderíamos inferir que qualquer trabalho docente com recursos audiovisuais já envolve a premissa de uma interpretação. Mas a observação da ação pedagógica como uma práxis ambivalente já distingue o tratamento conceitual dado por esse pensador italiano à questão interpretativa. Eco propõe que os mestres não detêm o poder do conhecimento salientando a relatividade de visões no ato de perguntar, duvidar, inquirir, dialogar. Essas ações favorecem as tomadas de consciência aproximando os docentes das múltiplas interações que os constituem como sujeitos ativos nos ambientes pedagógicos. Ambientes de interfaces e leituras plurais.

A postura desejável, segundo esse autor, é entender que toda narrativa pressupõe e constrói um *duplo Leitor Modelo*, seja essa narrativa impressa, seja audiovisual. O primeiro leitor, o sujeito interpretante, instaura a face inicial da aprendizagem usando a obra como um dispositivo semântico. Essa fase segue as estratégias do

autor, conduzindo o leitor às expectativas encadeadas pela narrativa; o outro tipo de leitor, que equivale à segunda nuance do processo, avalia a obra como produto estético e as próprias estratégias da narrativa para interrogá-la, (des)construí-la resignificando os caminhos de leitura propostos.

Dessa forma, a interpretação narrativa pressupõe um “contrato de leitura” entre texto e leitor para ser possível formar um *leitor crítico* (no sentido oposto ao do *leitor ingênuo*, que não ultrapassa o estágio definido pelo autor). A construção da criticidade, como indica o raciocínio de Eco, ocorre num *continuum*, numa dinâmica gradativa que admite ações de ruptura com o sentido inicial para instituir progressos, repetições ou até mesmo retrocessos necessários ao entendimento da realidade representada pela obra em estudo.

O leitor crítico deseja ser surpreendido por novos significados, então, deve ser impelido a produzi-los, o que, necessariamente, conduz à percepção das estratégias extratextuais do autor. Essa postura ativa o reconhecimento de situações evocadas pelas tramas, no que diz respeito a cenários e personagens que realimentam o imaginário. O leitor crítico atua na contramão das expectativas respondendo ao que lhe é solicitado, mas indo além do esperado dele.

Embora se encontre enredado pelas prerrogativas da obra, seguindo um trajeto interpretativo já pensado pelos destinos traçados pela narrativa, é o *ir e vir* da interpretação que forja o leitor *ativo*, e não apenas *reativo*. Nessas condições de leitura, são produzidos embates com os dizeres e contextos autorais, permitindo que novos percursos do narrar sejam criados. Esse leitor “implicado”, nos termos ainda de Eco, reconta o que lhe foi contado na situação discursiva interpretando mundos de sentidos.

Para Pimenta e Anastasiou (2002), a docência exige justamente esse movimento no ato de conhecer, que é a matéria-prima da

interpretação. A ação reflexiva, investigativa, exige “ver por dentro” dos ditos para organizar e trabalhar as informações, identificar suas fontes, estabelecer suas diferenças, contextualizar suas intenções. Desse modo, compete aos docentes analisar criticamente as informações relacionando-as às demandas e aos valores sociais.

Nessa perspectiva, cumprir um currículo por prescrições é tarefa de “monitores”, uma vez que formar técnicos de sala de aula é mais simples que “formar professores”, indivíduos que, ao contrário, precisam interpretar a educação em sua complexidade. Tal prática de seguir receitas e fórmulas, como salientam as autoras, empobrece “significativamente os resultados da aprendizagem pela inclusão quantitativa no processo de escolaridade. Essa escolaridade certifica com diplomas, mas não capacita para pensar”, conforme bem afirmam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 99).

O ato de pensar requer um profissional que rechaça o tecnicismo e a transmissão, pois é um ser preparado para questionar a simplificação e lidar com o inacabamento do saber, reinterpretando-o. Isto é: “um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional docente que reflita sobre ‘o seu fazer’ nos contextos nos quais ocorre” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.100).

A percepção da incompletude dos saberes começa pelo entendimento do currículo como um instrumento pedagógico parcial e, portanto, tendencioso. Passa, sobretudo, pela ideia de que a escola ou qualquer outro sistema de ensino não tem certezas absolutas para a replicação padronizada “de como ensinar e como aprender”, o que solicita de nós, pesquisadores do campo da educação, reflexões sobre a docência e seus significados. Interpretar o currículo de modo reflexivo implica admitir a incerteza “na perspectiva de *desbravar para desdobrar* as trilhas impostas” (ECO, 2007b, p. 24).

Esses posicionamentos encontram respaldo no pensamento freireano, que viu na educação uma prática de liberdade. Uma liberdade somente possível através do diálogo. Na ótica de Freire (1997), o diálogo rompe com o verticalismo que produz a hegemonia do saber docente. Assim, a educação exige um ato de coragem que questione as hegemonias para realizar descobertas e ultrapassagens. Esse autor afirma que não podemos temer o debate na tarefa de (re) interpretar o ensino e a aprendizagem, pois: “A análise da realidade educacional não pode fugir à discussão criadora sob pena de ser uma farsa. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe?” (FREIRE, 1997, p. 30).

Nesse sentido, o processo de formação dos indivíduos se constitui numa ferramenta básica para a participação cidadã na vida coletiva. Apresenta-se como um trunfo indispensável para fazer surgir, em meio a condições adversas, indivíduos culturalmente conscientes de sua responsabilidade social. Aliás, a condição da humanização social depende do resgate histórico da liberdade de interpretar para agir: “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1997, p. 31).

A educação passa, então, a ser compreendida como potencializadora de um aprendizado significativo ancorado na dúvida e na incerteza para produzir mudanças: “Educação como prática da liberdade é, nesse contexto, uma situação gnoseológica, na qual o ato de saber não está dado, não termina no objeto a ser conhecido, mas se perpetua na relação ‘dialógica’ com os participantes do processo” (NASCIMENTO, 2007, p. 3).

Corroborando esses eixos, Tardif e Lessard (2005) consideram que o exercício da docência implica “transformação”, “modo de fazer diferente” do que estava previsto interpretando os esquemas

das “grades curriculares”. Nessa perspectiva, os conteúdos curriculares são pontos de partida para novas estratégias. A sala de aula torna-se espaço para a mobilização da linguagem e de suas múltiplas expressões para favorecer a interação com o conhecimento.

Essa interação, resultante da capacidade criativa, deve estimular os docentes para perceber o ensino não como “certeza do caminhar”, mas como abertura e experimentação: “nos moldes do questionamento, a ação de ensinar é concebida como um *artesanato*, uma arte aprendida no tato, realizada principalmente às apalpadas e por reações parcialmente refletidas em contextos de urgência” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 43).

A junção desses pensamentos faz surgir um paradigma emancipatório de educação que permite a criação e recriação de aprendizagens por colocar na dúvida e na troca de saberes o princípio educativo das interações humanas. Desse modo, são formuladas conexões essenciais que possibilitam o elo interpretativo entre os saberes escolares e os saberes pertencentes ao mundo da vida.

A vertente pedagógica da flexibilidade interativa conduziu Umberto Eco a entender o mundo da sala de aula como “uma obra aberta”, dialética e dialógica, no qual os modos de conhecer e de saber não separam os indivíduos do seu “entorno social”. Dessa forma, as escutas e visões pedagógicas devem acompanhar e representar os movimentos culturais com suas impermanências e travessias.

Por isso, diferentes instrumentos de interpretação/tradução social permitem que a prática pedagógica seja construída buscando fora dos programas curriculares diferentes ideias de aproximação com o cotidiano. Isso implica pensar a coletividade e abraçar suas questões trazendo as situações vividas para a comunidade escolar e pode ser feito através da representação das narrativas. Quem é o outro que está perto de nós? Quais narrativas contam suas histórias?

Na perspectiva heurística de Umberto Eco, similar àquela desenvolvida por Paulo Freire, a ação docente é sempre interpretativo-interrogativa de si e do outro, desvelando a linguagem, dialogando com o mundo do outro numa procura por novos significados e analogias.

Nessa relação, a linguagem se renova na construção de diferentes representações do mundo social. Daí porque toda obra ficcional está aberta a outros desvios e ensinamentos ensaiando novas relações linguísticas que geram aprendizagens pertinentes: “todo texto ficcional é uma máquina preguiçosa que exige que os leitores façam a sua parte – ou seja, é um mecanismo concebido para suscitar trocas e interpretações” (ECO, 2013, p.34). Texto entendido, aqui, como qualquer materialidade discursiva na qual a interpretação atua colocando em tensionamento e disputa modos de fazer, dizer, explicar e imaginar os acontecimentos. Por isso que, nas vias da interpretação narrativa, predominam horizontes de descontinuidades, deslocamentos, desconstruções, tensionamentos, sentidos que não se fecham e que sempre podem conduzir a outros. No ambiente de sala de aula tais sentidos circulam emergindo outros horizontes de conhecimento.

Na docência artesanal, nos termos de Tardif e Lessard (2005), o currículo é pensado como inacabamento, uma vez que deve suscitar relações com os saberes socio-historicamente construídos agregando valores aos saberes ensinados e aprendidos. Na concepção de “currículo instrumental”, os saberes escolares não precisam ser problematizados, já “que são o que são” por estarem previstos nos programas disciplinares.

Nesse modelo de currículo, a linguagem seria apenas considerada um meio de traduzir as questões e representá-las para socializar conteúdos dos que sabem – “a instituição escolar” - para os que não sabem – “os indivíduos aprendentes”. Linguagem, nesse prisma,



seria apenas a socialização de saberes. Nesse paradigma, mesmo quando os gestores escolares se utilizam da expressão “diferentes linguagens” em sala de aula, estarão adotando uma matriz representacionista que coisifica conteúdos e os replica conforme um manual de ações determinadas.

De acordo com Gabriel (2016), a proposta de educação freireana foi a que rompeu com os valores instrumentais inspirando ações de formação para questionar as padronizações dos programas curriculares. Aos poucos, as abordagens estruturalistas do discurso e seus caminhos interpretativos foram percebidos como métodos essenciais para desconstruir visões que pregavam a reprodução de conteúdos disciplinares.

A linguagem, então, passou a ser trabalhada pelos profissionais docentes para interpelar os sentidos das teorias e processos, produzindo relações entre o mundo vivido e o mundo escolar, afirmando diferenças, apontando o caráter libertador da educação a serviço da compreensão das questões sociais. Sob essa lógica, o currículo passa a ser entendido como espaço de liberdade e de enunciação “onde são produzidas, contestadas e enunciadas políticas públicas de identidades e de diferenças” (GABRIEL, 2016, p. 239). Dessa forma, a noção de currículo adquire sentido de interlocução teórica, em duplo movimento de interpretação pedagógica, que incorpora continuidade e ruptura, reafirmação e reelaboração, a fim de produzir participação e engajamento para responder aos desafios da sociedade. Criou-se, assim, um novo espaço de fronteiras entre saberes do mundo escolar e do mundo da vida, onde os conhecimentos dialogam em práticas interdisciplinares e colaborativas.

Esse movimento permeia a Análise Narrativa para apropriação didática. Eco (2013) contextualiza o método partindo do exame criterioso dos “direitos da obra” e “dos direitos dos intérpretes”. A ação docente requer intervir e colocar em xeque as imposições

curriculares, observando com critérios o que a obra a ser estudada propõe, seja um livro, seja um produto audiovisual. Significa refletir sobre o que o produto deseja comunicar, quais suas relações óbvias e suas relações subliminares: aquelas que induzem, sutilmente, à confirmação do sentido original. Dessa forma, interpretar *não* significa alterar a ideia vista ou posta pelo autor ou pela obra, mas enxergar sentidos possíveis e coerentes nas “interações” que serão criadas a partir das leituras.

Pimenta e Anastasiou (2002) elencam algumas disposições docentes, aqui sintetizadas, que podem auxiliar a construção do processo interativo exigido pela Análise Narrativa:

- a) Estabelecer nexos com a produção social e histórica dos conteúdos vistos com os “ensinados”. Isso implica desenvolver a autonomia dos alunos para investigar diferentes relações na busca do conhecimento;
- b) Perceber que a docência não se constrói sem a pesquisa científica, pois só essa oferece habilidades e domínio para criar relações investigativas *entre* e *com* os saberes. Os processos de ensinar e aprender são integrados à investigação permanente e, como tal, abertos à “reinterpretação” de suas finalidades;
- c) Articular equipes pedagógicas para pensar os produtos de cunho ficcional que podem ser adequados à reconstrução do currículo, a fim de recriar experiências de aprendizagens e expandir os limites disciplinares através das interações de conteúdos;
- d) Estimular a *avaliação processual* em torno das análises desenvolvidas e organizá-las por nível de dificuldade temática;

- e) Reavaliar, após as primeiras análises e leituras das obras, o repertório cultural adquirido pelas turmas e, com base nisso, estimular novos processos participativos.

A concepção de “obra ficcional” deve ser entendida, nos termos de Umberto Eco, como “produção intelectual reflexiva”, no sentido de “interpelação”, podendo se referir igualmente a textos literários e contos de fada como recursos audiovisuais não ficcionais, a exemplo de docudramas e biografias. São esses diferentes “Mundos e modos de linguagem” que dinamizam o intercâmbio de ideias e o compartilhamento de conteúdos para fazer avançar a compreensão da vida social. Se a linguagem compreende um conjunto de códigos e signos que permite a expressão simbólica dos nossos pensamentos, por essas variáveis educacionais descobrimos a partilha de significados e o entendimento das narrativas.

É no plano dessas novas relações e de suas perspectivas dialógicas que propomos conectar o conceito de currículo a uma prática pedagógica ressignificada pelos gêneros ficcionais a fim de impulsionar experiências de construção de conhecimentos, no âmbito escolar.

## **As narrativas de ficção como fonte da aprendizagem no espaço escolar**

Numa visão similar a de Umberto Eco, Martín-Barbero (2014) enfatiza que vivemos a cultura da tela em todas as suas expressões, identidades e fluxos percebendo seus impactos multifacetados. O tempo de visualidades oferece ricas oportunidades sensoriais. A tela da ficção é espaço democrático, onde grupos diferentes se veem e são vistos, através das histórias narradas, produzindo “a mais ampla e permanente transformação da cotidianidade social” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 11).

Ao avaliar os impactos do audiovisual na educação, o teórico da comunicação e da cultura nos diz, otimista, que a ficção aguça o nosso olhar para as mazelas e dilemas do mundo por meio da construção de vínculos e reconhecimentos coletivos. Assim, a linguagem da ficção é vetor de mediação cultural, que representa o mundo e suas questões, tornando “a cultura do ver uma provocação, uma ação que faz pensar e que dá o que pensar” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 12).

Os diálogos empreendidos nas narrativas não buscam apenas a ressonância popular, mas uma resposta específica, um efeito, uma determinada reação em virtude dos símbolos mobilizados: “A textura dialógica se encontra na constituição da subjetividade ficcional: o eu só se torna real na reciprocidade da interlocução, o canal de mediação simbólica possibilitada pelas imagens” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 33).

Na concepção de Lopes (2004), as narrativas ficcionais retratam, em maior ou menor grau, os dilemas e as questões humanas e sociais, devido à capacidade de alimentar um repertório cultural comum por meio do qual as pessoas de classes sociais, gerações, sexo, raça, idades e regiões diferentes podem se posicionar e se reconhecer umas as outras. Desse modo, essas narrativas ativam a competência cultural, a socialização das experiências criativas bem como o reconhecimento das diferenças e alteridades através dos personagens e situações.

Para a autora, esses recursos mobilizam os espaços educativos não apenas para promover interpretações “consensuais”, mas, antes, produzir lutas pela interpretação de outros sentidos, num repertório compartilhado que está na base das representações. As tematizações sociais da ficção geram narrativas afetivas de identificação, ao nível do vivido, revelando-se pedagógicas em múltiplas facetas: subjetivas, emotivas, culturais, estéticas, instigando novas

formas de inteligibilidade do mundo social e dos que o integram. Consequentemente, produzem aprendizados significativos viabilizados pelas mediações docentes.

Por outro lado, as mediações e interpretações ficcionais também são objetos de interesse da Educomunicação no que se reporta à aplicabilidade pedagógica. Nascimento e Garcia Júnior (2015) assinalam que essa teoria influencia os nexos de sociabilidade e de apreensão de conhecimento em sala de aula, consolidando-se como uma alternativa promissora para a prática docente. Designa o conjunto de ações que articulam o campo dos sujeitos sociais com as interfaces midiáticas atentando para as possibilidades educativas dos diversos produtos da mídia (SOARES, 2011).

Aproximando esse contexto da noção de interpretação, Umberto Eco (2007a), propõe que as mensagens ficcionais auxiliam os processos educativos através de *dois eixos* essencialmente dialógicos: a) as características das narrativas e de suas possibilidades de mediação educativa/cultural e b) a interpretação como passagem para a construção de novos saberes através das interpelações dos conteúdos estudados.

Por narrativas, entendemos a ação enunciada exercida pelos sujeitos interlocutores e suas performances linguísticas. Motta (2013), refletindo sobre o pensamento de Eco, acrescenta que, através de diferentes enunciações e registros, as narrativas constituem cognitivamente os sujeitos sociais em diferentes temporalidades ampliando seu repertório cultural, o que caracteriza efetiva contribuição para o campo educacional e seus sujeitos. Na dinâmica de percepção dos conteúdos, “o significado dos enredos pode ser deduzido de forma pressuposta pelo encadeamento das sequências enunciativas para fins de mediação pedagógico-cultural” (MOTTA, 2013, p. 134).

Os textos ficcionais instauram valores que anunciam as intencionalidades discursivas. E estas, conforme propõe Umberto Eco,

manifestam objetivos, estereótipos, modelos de mundo, memória coletiva e expectativas de influências. Por isso, as narrativas da ficção ativam as possibilidades de reconhecimento das diferenças entre os indivíduos representados nos enredos. A mediação com os conteúdos deve ser iniciada pelo exame das pretensões das mensagens. Observar o avesso das narrativas é indicado por esse autor para encontrar o sentido pedagógico das “evidências das histórias”. Assim, a dinâmica de interpretação requer uma mediação que questione os seus sentidos aparentes.

Nesse processo, faz-se necessário o entendimento prévio das funções do gênero ficcional, definidas com propriedade por Gordillo (2010). A primeira delas corresponde à *fabulização*, capacidade imaginativa narrada que favorece mundos de linguagem inspirados a partir das histórias. Os sentidos desvelados mobilizam novas narrativas. Temos, na sequência, a *função socializadora*, que permite o conhecimento de temas e personagens, expandindo os sentidos narrativos em seus diferentes desdobramentos. A *função identitária*, que traduz a vida social representando modos de ser específicos de cada contexto e ambiente, possibilitando o reconhecimento de si; a *função disseminadora* de modelos, com respeito à valoração de situações sobre pessoas e acontecimentos para auxiliar a reflexão em torno de fatos e posturas sociais. Por último, a *função formativa*, que se relaciona diretamente com o mundo pedagógico, quando as mensagens têm teor educativo e são pensadas originalmente com tal finalidade.

Para a interpretação ser bem sucedida nos ambientes pedagógicos, torna-se relevante conhecer ainda algumas correntes narrativas. A *sociologia da literatura* destaca a liberdade de entendimento que a ficção sugere valorizando “os usos” da sociedade em torno de suas mensagens, sejam esses corretos ou não. Já a *estética da recepção* indica que cada narrativa ficcional se enriquece ao longo do tempo a partir das interpretações que lhes são dadas. Nesse sentido, obra e

horizonte de expectativa dos destinatários são elementos historicamente situados.

Por isso, emerge a necessidade de se distinguir a interpretação semântica da interpretação crítica. O primeiro gênero diz respeito ao esforço de significação do destinatário diante da manifestação *linear* da narrativa. Na interpretação crítica, existe um empenho para se explicar por quais razões *estruturais* a obra em análise produz aquelas (ou outras) interpretações semânticas.

À luz dessas considerações, um mundo ficcional é sempre aberto à incompletude de quem o entende. Contudo, duas funções narrativas requerem especial atenção na dinâmica das mediações pedagógicas: a) *Função referencial*, uma vez que a matriz de denotação se reporta a elementos que aludem ao contexto e às relações de sociabilidade apresentadas no produto ficcional; B) *Função emotiva*, que remete às projeções e reconhecimentos subjetivos que a temática ficcional instiga entre os receptores.

O docente, então, precisa avaliar antecipadamente e explorar as relações de comunicabilidade das obras com seus “jogos de sedução ou de embustes” (ECO, 2008) sabendo que: a) Uma narrativa é um universo aberto à infinidade de conexões e/ou equívocos; b) A ação interpretativa começa pelo ato de seguir pistas para, posteriormente, apontar outras possibilidades de sentido; c) A linguagem espelha a inadequação do pensamento. Portanto, cada receptor/espectador comunica a intertextualidade percebida com palavras provisórias e sem correspondência direta com os propósitos que lhe foram encaminhados: “o verdadeiro significado da narrativa é, por fim, o seu vazio de certezas” (ECO, 2008, p. 32).

De posse desses pressupostos teóricos, sugerimos, na sequência, alguns procedimentos de Análise Narrativa - aplicados numa obra de ficção infantil veiculada em vídeo -, que podem ser aplicados, de forma significativa, em turmas da educação básica.

## Possibilidades de Análise Narrativa com o audiovisual na escola básica

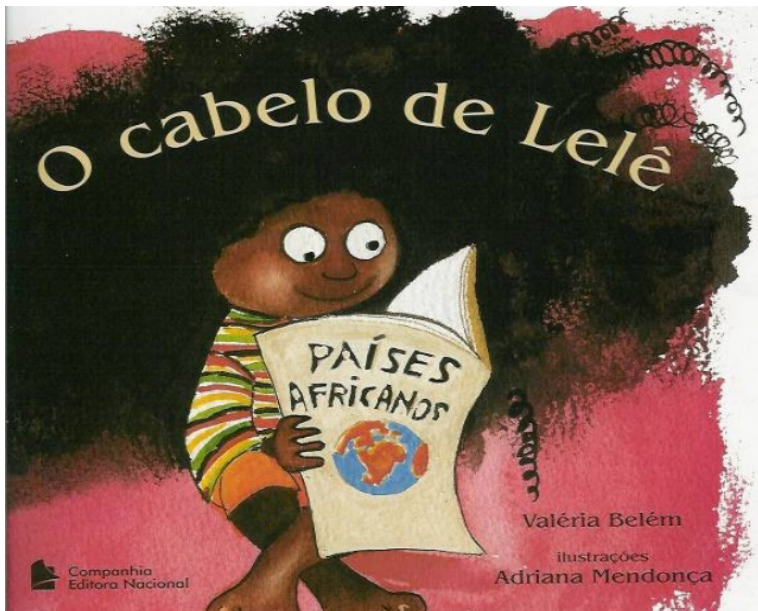
Alguns passos são essenciais para se obter efetiva compreensão da teoria interpretativa no campo pedagógico, a partir do estudo das obras de Umberto Eco, utilizando-se, para tanto, o trabalho com audiovisuais. São eles:

1. Identificar autoria da obra, o tema central do audiovisual e os personagens, situando-os nos *núcleos dramáticos*. Contextualizar pormenores da narrativa em análise (enredos que representam determinados estratos sociais, indivíduos e situações particulares);
2. Localizar e descrever capítulos e/ou episódios vinculados à temática estudada para analisar os diálogos que compõem os *acontecimentos narrativos* (o que foi dito e como foi dito) para construir relações com os temas propostos pelos livros didáticos;
3. Registrar *as ambiências* narrativas (cenários, objetos, figurinos, situações históricas e espaço-temporais), uma vez que essas são pensadas para alcançar determinados efeitos;
4. Debater *os conteúdos* da ficção, instigando novos significados, diferentes leituras e relações interpretativas.

Como mencionado, a experiência da interpretação deriva da experiência espectral. É importante, pois, lançar mão de estéticas audiovisuais que tragam, numa primeira impressão, imersões positivas para a fruição dos aprendizados em sala de aula. No intuito de exercitar os caminhos propostos, indicamos o vídeo *O Cabelo de Lelê*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Rri-QiWMnDXU>, que reproduz, através da voz de uma narradora, a



trama da menina Lele, personagem da obra (versão impressa) de Valéria Belém, jornalista e escritora, nascida no Rio de Janeiro.



Fonte: Capa do livro *O Cabelo de Lele*, publicado pela Companhia Editora Nacional, em 2007.

Na sua versão impressa, através de ilustrações coloridas e de uma linguagem em versos e rimas, o livro conta a história de uma criança negra que busca entender o porquê de seu cabelo ser crespo e cacheado. Ao pesquisar sobre essa questão, ela encontra a resposta num livro, que, entre outras informações, apresenta imagens de diversos tipos de cabelo do continente africano e é, assim, que Lele entende que a textura do seu cabelo é marca de uma cultura, que em cada cachinho “existe um pedaço de sua história” e que seu cabelo é tão bonito quanto os demais que existem no mundo.

Esta narrativa põe em destaque o contexto da África na defesa dos valores e da identidade afrodescendentes. Da mesma forma, a narradora do vídeo, ao reproduzir a leitura da obra, entrelaça a abordagem do racismo com ludicidade, possibilitando a discussão da consciência negra e do orgulho pela cultura de matriz africana. A sua voz envolvente viabiliza aspectos socioeducativos por enfatizar, mediante o aporte literário, tradições que questionam a hegemonia eurocêntrica dos brancos, evocando o sentimento da igualdade entre os seres humanos. Assim, é possível, através da exibição do vídeo em sala de aula, agregar a cultura negra a propósitos educativos. Cabe ao professor estabelecer conexões entre a história narrada e a sua disciplina.

Mas, quem é Lelê? Analisando as ações dessa protagonista na trama, percebemos um sentimento de insatisfação em torno de si, o que nos conduz à discussão conceitual da identidade e alteridade: “A Lelê não gosta do que vê. - *De onde vêm tantos cachinhos? Pergunta sem saber o que fazer. Joga pra lá.... Puxa pra cá... Jeito não dá, jeito não tem.* - *De onde vêm tantos cachinhos? A pergunta se mantém*”.

A narrativa audiovisual também pode nortear a problematização da discriminação racial. Isso possibilita ao professor continuar um debate com a turma incitando outras provocações pertinentes: E como deveria ser o cabelo da Lelê? Por que a padronização entre as pessoas contraria a igualdade social? Quais os indícios do racismo na sociedade? Como combater comportamentos racistas? Já vivenciou alguma situação de racismo na escola?

Seria oportuno, ainda, comparar o conteúdo do vídeo com enfoques de livros didáticos, notabilizando os silenciamentos das questões da cultura negra, a fim de situar a ficção como um importante artefato didático-pedagógico, capaz de mobilizar recursos já existentes no imaginário coletivo, contribuindo para que os saberes relativos a diferentes áreas e/ou disciplinas sejam enriquecidos:

*“Depois do Atlântico, a África chama e conta uma trama de sonhos e medos, de guerras e vidas e mortes no enredo. Também de amor no enrolado cabelo, puxado, armado, crescido, enfeitado, torcido, virado, batido, rodado. São tantos cabelos, tão lindos, tão belos!”*

Martín-Barbero (2014) defende que o trabalho com o audiovisual conecta as condições de construção de saberes com novas formas de sentir, de perceber o mundo, de engendrar novos modelos de sociabilidade. O produto lúdico torna-se canal que cruza a aprendizagem a uma nova era do sensível: “se comunicar é compartilhar a ação; a educação pela imagem, pelo olhar, pela voz, pelas narrativas, pela cor seriam lugares de diálogo decisivos para esse entrecruzamento” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 78).

Vale destacar, por fim, que a metodologia de Análise Narrativa, à luz do conceito de interpretação, envolve as prerrogativas dos produtos midiáticos, adaptadas de Lopes; Borelli; Resende (2002, p. 36-37), a saber:

1. O audiovisual pode ser considerado um produto linguístico híbrido, daí ser essencial estudar suas condições de produção discursiva, no que diz respeito às elaborações midiáticas;
2. A matriz narrativa do produto em análise pode ser vista como ativadora de competências culturais e, portanto, pedagógicas. Examinar, desse modo, o conceito de cultura e suas implicações sociais;
3. As construções de sentido são intencionalmente dirigidas pelos autores do audiovisual. Verificar até que ponto essa intencionalidade é visível no enredo e nos diálogos através de atividades pedagógicas planejadas para este fim;
4. O repertório compartilhado pelo produto midiático não significa consenso de sentidos, mas liberdade de interpretação, conforme sistematizado por Umberto Eco nas teorias

da linguagem. Essa possibilidade questiona o discurso de “manipulação” da mídia que precisa ser desconstruído no cotidiano docente;

5. Observar, em conjunto com as turmas, se o produto midiático inspira novas pautas de comunicação a respeito (em revistas, jornais, *sites*, *blogs*, entre outras plataformas de informação)

Baseando-se em toda essa discussão teórica como suporte para a nossa proposta pedagógica, a partir da narrativa em vídeo de *Lelê*, foi possível constatar que o lúdico, como vetor educativo, transpõe o espaço do imaginário para retratar saberes étnicos e culturais, dilemas históricos e sociais, rompendo as fronteiras entre os campos da ficcionalidade e do “real”.

Esta obra infantil favorece um trabalho pedagógico de conscientização da diversidade étnico-cultural. Isso fica patente, sobretudo, no desfecho da trama, quando a protagonista se alegra e passa a valorizar a sua identidade, acreditando que os outros, diferentes entre si, assim como ela, têm suas especificidades e encantos que devem ser valorizados. Em outras palavras, cada um pode ser como é: *“Lelê gosta do que vê. Vai a vida, vai ao vento, brinca e solta o sentimento. Descobre a beleza de ser como Herança trocada no ventre da raça, do pai, do avô, de além-mar. O negro cabelo é pura magia”*.

### **Epílogo: o que *Lelê* nos ensinou (para inspirar novos começos)**

Concluimos que a sugestão pedagógica, inspirada na história de *Lelê*, reelabora os conteúdos disciplinares, aciona as memórias afetivas, permitindo descobrir o fascínio da ficção em vídeo na abordagem de importantes questões culturais.

É importante ressaltar que o conceito de interpretação não é unívoco, mas polissêmico. E, como tal, expande a polifonia da Análise Narrativa como proposta metodológica para perceber o mundo e reconstituir as tramas (ou dramas) sociais. Pelos parâmetros sugeridos e através de diferentes histórias, o recurso da fantasia atrelado à compreensão da realidade dinamiza os espaços de formação e sensibiliza os envolvidos.

Nesse processo, é possível também, como sugere Umberto Eco, inferir das narrativas “o não explícito” e os “interditos”. Para tanto, é necessário o aprofundamento das teorias da linguagem e a coerente aproximação dos produtos ficcionais com os saberes que os embasam para além das demarcações disciplinares. Desse modo, o metafórico universo do gênero ficcional pode desvelar para nós, docentes, um horizonte de convergências e interações que potencializa a práxis educativa.

## Referências

ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Tratado geral de Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

\_\_\_\_\_. **Confissões de um jovem romancista**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

GABRIEL, Carmem Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2016.

GORDILLO, Inmaculada. **Manual de narrativa televisiva**. Madrid: Editorial Sintesis, 2010.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. Para uma revisão das identidades coletivas em tempos de globalização. In: LOPES, Maria Immacolata Vassalo de (Org). **Telenovela: internacionalização e interculturalidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de; BORELLI, Silvia Helena Simões; RESENDE, Vera da Rocha (Orgs). **Vivendo com a telenovela: mediações, recepção, teleficcionalidade**. São Paulo: Summus, 2002.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOTTA, Luiz Gonzaga. **Análise crítica da narrativa**. Brasília: Editora UNB, 2013.

NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. **Da educação como prática da liberdade à inteligência da complexidade: diálogo de saberes entre Freire e Morin**. Artigo. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/nascimento-roberia-educacao-como-pratica-da-liberdade.pdf> . 2007. Acesso em 20 de dezembro de 2018.

NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo; GARCIA JÚNIOR, Emilson. **Versos e rimas que ensinam História:** uma proposta de discussão étnica para os campos do Jornalismo e da Educomunicação. Revista Latino-americana de Jornalismo. Ano 2, Vol. 2, n.1. Jan./Jun. João Pessoa, 2015. Disponível em <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ancora/article/view/24693/13486>. Acesso em 17 de janeiro de 2019.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação:** o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

Vídeo. **O cabelo de Lelê** (Valéria Belém/ ilustrações de Adriana Mendonça). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RriQiWMnDXU>

# OS MODOS DE FAZER INCLUSIVOS DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Ana Lúcia Oliveira Aguiar<sup>1</sup>

Francisco Maycon Passos Costa<sup>2</sup>

Charles Lamartine de Sousa Freitas<sup>3</sup>

**E**ste trabalho representa um recorte da dissertação<sup>4</sup> de mestrado, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. A pesquisa original buscava *compreender como os modos de fazer das crianças podem incluir um aluno com autismo em uma escola da cidade de Mossoró-RN com base em suas narrativas*. Aqui pretendemos apresentar parte do referencial teórico que norteou o entendimento do trabalho e um fragmento dos resultados.

- 
- 1 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Programa de Pós-Graduação em Educação, Diretora de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN/UERN). Doutora em Sociologia, PhD em Educação.
  - 2 Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte.
  - 3 Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), mestre em Educação, Diretor da Faculdade Católica do Rio Grande do Norte.
  - 4 Dissertação com título “NARRATIVAS DA INCLUSÃO DE UM ALUNO AUTISTA: AS CRIANÇAS E SEUS MODOS DE FAZER INCLUSIVOS NO CONTEXTO ESCOLAR”, defendida em 2017 por Francisco Maycon Passos Costa, sob a orientação da Professora Phd em Educação Ana Lúcia Oliveira Aguiar.



O termo “modos de fazer”, foi empregado com o objetivo de definir todas as ações observadas nas crianças participantes da pesquisa, com vistas em compreender a inclusão. Englobamos com o termo as brincadeiras, conversas, olhares e atitudes singulares e típicas da infância. Optamos por utilizar “modos de fazer” e não práticas, pois assumimos que as crianças não estão, necessariamente, pensando a inclusão em suas ações, estão sendo apenas crianças.

Os primeiros contatos com a temática surgem da minha prática profissional como psicólogo educacional, iniciada no ano 2013, em uma escola da rede privada de ensino que tinha em seu corpo discente alunos com deficiência (transtornos de desenvolvimento, surdez, motora, autismo). O contato com esses sujeitos me possibilitou vivenciar e perceber as práticas, que circunscrevem as dificuldades presentes na efetivação da inclusão, e despertaram as primeiras inquietações sobre a educação inclusiva.

Este trabalho foi construído junto a um aluno das séries iniciais do ensino fundamental diagnosticado com TEA. Esse segmento foi escolhido por refletir uma fase da infância, na qual é possível evidenciar uma maior fluência na oralidade (recurso que utilizaremos para as narrativas) e preserva as interações lúdicas dentro do fazer pedagógico e cotidiano escolar. Os sujeitos foram um aluno diagnosticado com TEA, além de crianças de seu cotidiano escolar, que foram selecionadas, segundo o critério de disponibilidade e autorização da família. O método do trabalho foi a (Auto) Biografia, que possibilitou a construção de narrativas complementadas por meio da observação participante das crianças nos espaços da escola.

## **As Possibilidades do “Outro” Para Incluir o “Outro”: a inclusão a partir da superação das barreiras**

Nas últimas décadas, como reflexo das mudanças no panorama político e social brasileiro, constatamos muitos avanços nas discussões e ações em torno da inclusão. O resultando é percebido na construção e consolidação de políticas e planos de governo que privilegiam a educação em uma perspectiva inclusiva. Segundo Mantoan (2006) tais deliberações buscam consolidar a educação inclusiva com vistas à superar uma cultura assistencialista e terapêutica da Educação Especial ainda presente no cenário educacional brasileiro.

A proposta de incluir todos os alunos em uma única modalidade de ensino, não é tarefa simples diante do cenário atual da educação brasileira. Escolas, professores e sociedade ainda estão impregnados com a noção de assistencialista, e terapêutica atribuída a educação especial, prática hegemônica durante muito tempo. O discurso mais comum concentra-se na justificativa do despreparo da escola em acolher essa demanda – talvez nunca realmente estejam “prontos” diante da complexidade desse conceito. Ainda é possível encontrar professores fazeres “não inclusivos” diante do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular, lançando mão de discursos “opressores” e impregnados de barreiras atitudinais.

Quando se fala em educação na perspectiva inclusiva, o primeiro agente que vem a mente do leitor é o professor como responsável pela inclusão. Entretanto, é preciso também perceber a existência de outros personagens que podem e precisam estar envolvidos com a inclusão, a saber: os outros alunos. Os pares constituem a grande maioria do universo escolar e apesar de não serem os responsáveis pelo ensino formal, acabam aprendendo e ensinando no processo dialético de interação social. Os estudantes participam da inclusão

por meio da compreensão, envolvimento, interação e cuidados com os alunos com necessidades especiais e/ou dificuldades educacionais especiais. Nesse movimento, podem enfraquecer ou até superar barreiras ainda presentes nas escolas, como as atitudinais.

A escola se distanciou de sua real demanda, as salas de aula estão cada vez mais ricas em diversidade e os modos de aprender são tão variados como os modos de ensinar. Diante desse cenário, Mantoan (2003) entende que a educação hoje vive uma crise de paradigma, refletida em uma crise de concepção e visão de mundo. A escola ao longo dos anos impregnou-se de um ensino formal e reacional, dividindo-se em disciplinas e grades curriculares rígidas, que vão de encontro com as realidades educacionais atuais. Para a inclusão pressupõe-se uma mudança nesse paradigma, para dar conta dessa demanda, construindo novas formas de fazer balizados no saber popular e plural, conectados com as realidades de cada contexto.

A inclusão é possível quando os sujeitos conseguem compreender e conviver com as diferenças. Para Mantoan (2003) o termo “tolerância” não seria o mais adequado para aquilo que defendemos, mesmo quando representa um sentimento de generosidade, imprime uma marca de superioridade daquele que tolera sobre o sujeito tolerado. Na mesma perspectiva, “respeitar” pode implicar no esgotamento das tentativas de mudar o outro, restando apenas o respeito a sua condição, apontando um distanciamento entre as pessoas, mais uma vez não é o nosso entendimento. Entendemos inclusão, para este estudo, como um ato de compreensão das diferenças, feitas e refeitas cotidianamente. Segundo Mantoan (2003, p. 20)

Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da

escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

Se assumirmos a diferença como um novo paradigma, a igualdade não será mais a norma, ruindo as concepções que buscam normatizar os alunos de modo hierárquico. Tomando as ideias de Certeau (1998), é preciso inventar criativamente novas formas de fazer que possibilitem a inclusão. Os sujeitos possuem a capacidade de enfrentar e reinventar o dia a dia para superar as imposições e controles que aprisionam os sujeitos excluídos. A educação inclusiva precisa refletir essa reinvenção, no qual novas práticas podem ser fomentadas com vistas a formação de uma cultura inclusiva.

A escola tradicional resiste à inclusão, pois ainda busca por um aluno abstrato, idealizado enquadrado em padrões. A exclusão é justificada através da categorização dos alunos entre aqueles aptos e não aptos. Na verdade, tais argumentos são reflexo de barreiras atitudinais que discutimos, e reverberam na inabilidade das instituições de ensino em atuarem junto a complexidade e a diversidade real dos sujeitos. Gurgel e Aguiar (2015, p. 141) defendem que:

(...) escola inclusiva é aquela que acolhe e garante o sucesso do educando em desenvolver sua aprendizagem. Para tanto, é fundamental que a instituição como um todo desenvolva um trabalho baseado na coletividade e no respeito às diferenças de cada um, acreditando, assim, que toda criança é capaz de aprender.

A inclusão é então o resultado do esforço de todos, não recai apenas no docente. A escola inclusiva é um projeto coletivo, cujos pais e, principalmente, alunos precisam estar envolvidos para o fomento do entendimento de que todos são capazes de aprender. Sasaki (1997, p.47) afirma que “os problemas da pessoa com necessidades

especiais não estão nela tanto quanto estão na sociedade”. A escola assume um lugar de destaque, pois ela é para muitos um espaço privilegiado de acesso aos conhecimentos. É um lugar promotor de condições para o desenvolvimento, aprendizagem e cidadania.

A inclusão pensa o outro como um sujeito único, cuja convivência com o outro permitirá a construção de saberes significativos dentro das possibilidades de cada um no momento adequado para o desenvolvimento. A convivência com a diversidade no ensino regular, ao contrário do que a educação tradicional pensa, enriquece o campo das aprendizagens por meio da troca de saberes e vivências daqueles envolvidos.

É preciso desligar-se dos conceitos de “alunos ideais e utópicos”, para reconhecer e trabalhar com os alunos reais, no qual a diferença é fruto de contextos de vida específicos de discente. Os alunos idealizados e padronizados pelos educadores não se confirmam no real, é a pluralidade existente na escola que reflete a realidade. A inclusão enquanto é uma possibilidade tangível mediante o compromisso de todos, Mantoan (2003, p. 48) afirma

Penso que o futuro da escola inclusiva depende de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos. Se ainda hoje esses projetos se resumem a experiências locais, estas estão demonstrando a viabilidade da inclusão, em escolas e redes de ensino brasileiras, porque têm a força do óbvio e a clareza da simplicidade.

Não existem modelos para a inclusão, o primeiro passo é aceitar a realidade e estar aberto para a diversidade. As práticas inclusivas encontradas em contextos educacionais brasileiros são fruto de uma compreensão clara e simples da realidade. Mantoan (2003, p. 48) encerra sua obra com a “A inclusão é um sonho possível”.

Compreendemos como a autora, pois o modelo educativo precisa ser reinventado por meio da reorganização das escolas, tanto em seus aspectos pedagógicos como administrativos que favoreçam a inclusão, com professores comprometidos no ensino de toda a turma sem exceções ou exclusões, assumindo a figura de professor inclusivo.

Acolher os alunos reais encontrados nos espaços educativos e abandonar os conceitos de alunos “idealizados” pelos docentes é um passo em busca da inclusão. Nosso trabalho insiste em apontar a possibilidade de incluir mediante o compartilhamento de narrativas e modos de fazer de crianças que diariamente convivem e interagem com uma criança com TEA. A discussão da inclusão serve como elemento norteador dos resultados construídos na pesquisa, pois precisaremos compreender os modos de fazer que são compreendidos como inclusivos.

Estamos a discutir a inclusão em que os sujeitos da pesquisa são crianças, é necessária a compreensão de infância. A compreensão do homem a partir de uma leitura histórica associada à psicologia sócio-histórica proporciona uma leitura do universo infantil importante em nosso trabalho.

## **Infância e Inclusão: reflexões a partir da psicologia socio-histórica**

A infância é definida como um “período de crescimento do ser humano, que vai do nascimento até a puberdade” pelo dicionário Aurélio Ferreira (2010), apesar dessa concepção ser aceita e difundida popularmente, é insuficiente para o nosso trabalho. Reduzir o entendimento da infância a uma questão cronológica e maturacionista não responde aos nossos objetivos, pois o tempo não consiste em uma variável estudada pela psicologia ou educação. Interessa-nos

compreender o modo como os acontecimentos vividos pelas crianças nesse espaço de tempo implicam em seu desenvolvimento, além disso, buscamos estudar o a forma como as experiências de vida são subjetivadas pelas crianças, principalmente na convivência com seus pares.

A psicologia sócio-histórica entende que o homem e o mundo real estão dialeticamente em constante transformação, como consequência a sociedade está sempre em movimento e modificando-se segundo o momento histórico, político e econômico. A concepção de infância segue o curso dos paradigmas sociais erguidos em cada momento da história. O homem nessa perspectiva teórica é visto como resultado da história construída ao longo da própria história da humanidade.

A criança pode ser estudada a partir de diversas perspectivas teóricas que enfatizarão aspectos distintos no desenvolvimento infantil. Por coerência com nossa proposta, assumimos a perspectiva sócio-histórica como marco teórico desse trabalho para compreender o mundo infantil. Escolhemos Vygotsky (2009, 2007) como o autor dessa escola da psicologia que nos guiará no estudo da infância, considerado até hoje o principal e mais conhecido representante da psicologia sócio-histórica. Criticava de modo assertivo as escolas da psicologia existentes no início do século XX, pois considerava que elas ignoravam o meio social como uma experiência histórica, onde o homem se adapta ativamente ao meio através de suas vivências. As aquisições de características essencialmente humanas, seria resultado da interação dialética do homem com o meio social e não um processo natural, como ocorre com os animais.

A psicologia sócio-histórica alinha-se com nossos objetivos e método de pesquisa, a (Auto) Biografia, por apresentar a subjetividade como uma característica humana construída na relação do sujeito com a com o ambiente, cultura e sociedade,

cujo desenvolvimento não é um processo natural. O homem é entendido como um ser biológico/psicológico/social, sendo ator e autor de sua história, construindo sua subjetividade a partir de sua vivência dialética com a cultura e sociedade ao passo que reconstrói a si e sua a realidade. Nessa concepção dinâmica de homem, em constante transformação, a subjetividade é construída-desconstruída-construída.

A dimensão biológica do homem em Vygotsky (2007) é entendida com um sistema aberto, inclusive o cérebro, dotado de plasticidade responsável pela sua adaptação as condições do meio. O funcionamento e a estrutura foram e ainda são moldados ao longo da história da própria espécie e do desenvolvimento individual de cada sujeito. O determinismo biológico não é aceito nessa perspectiva, uma vez que o humano transforma-se de ser biológico em ser sócio-histórico, mediante o processo de socialização no qual a cultura é essencial para a condição humana. Para Vygotsky (2007, p. 61) a formação humana ocorre por

(...) duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.

A criança inicialmente se relaciona com o mundo de modo direto e os estímulos provocam respostas sem a mediação simbólica. Com o desenvolvimento a relação do homem com o ambiente passa a ser mediada, principalmente pela incorporação de um sistema simbólico incorporado pela cultura. Os signos agem como instrumentos internos que controlam as ações psicológicas e mediam a relação com o mundo. Ao passo que o desenvolvimento da criança



ocorre a partir de interações com o meio social, às pessoas agem como mediadores da aprendizagem.

A criança na relação com a cultura e com outros sujeitos constroem um sistema simbólico por meio da internalização de significantes e significados. A linguagem, segundo Vygotsky (2009), é o sistema simbólico básico do homem, ao possibilitar a comunicação por meio do compartilhamento de signos que permitem a interação social. Nesse convívio a criança interioriza formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico, passando a atuar ativamente no mundo e construindo novas formas de fazer, nesse sentido a cultura e a sociedade são a matéria prima básica do desenvolvimento. A criança, nesta etapa de desenvolvimento, tenta “integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto” (LEONTIEV, 2006, p. 121).

À medida que a criança se desenvolve aprende e constrói significados estabelecidos socialmente e em constante transformação. A escola, nesse cenário, assume papel importante pois ajuda na elaboração dos conceitos mediante a socialização com os outros. O aprendizado desperta processos internos necessários ao desenvolvimento da criança na presença de um ambiente sociocultural. A convivência com outras crianças contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento por possibilitar a aquisição de conhecimento a nível de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), cuja definição é apresentada por Vygotsky (2007, p. 112)

A Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas com a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Todas as aquisições, experiências vividas e conhecimentos são necessários para que a criança alcance novas possibilidades de aprendizagem. O potencial humano para o desenvolvimento não está restrito às condições físicas. A família e escola se apresentam como ambientes privilegiados para o desenvolvimento humano, por oportunizar cotidianamente trocas de experiências que possibilitam a aquisição de conhecimento na ZDP.

Vygotsky (2007) atribui significativa importância ao brincar como um momento que em si cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal e impulsiona o avanço da criança. Os jogos “faz de conta” levam a criança à construir um mundo imaginário revestido de significado para os participantes, a atividade simbólica não se limita aos elementos concretos presentes no momento do brincar. Essa brincadeira impulsiona a criança da desenvolvimento ao possibilitar a experiência de situações para além daquilo que é típico de seu cotidiano, os limites são quebrados e as vivências das atividades coletivas ampliam a aprendizagem interação social.

Vygotsky em seu estudo da psicologia aproximou-se no cotidiano dos professores para compreender as dimensões da aprendizagem nesse cenário. Estudou a formação dos professores e debruçou-se pelos problemas de crianças com deficiências<sup>5</sup> congênitas, como cegueira e surdez. Seu trabalho sobre essa temática pode ser encontrados um dos volumes “Obras Escogidas<sup>6</sup>” (1997).

O nosso esforço nesse trabalho vai ao encontro da obra de Vygotsky (1997), cujo mote não está centrado na condição de

---

5 Vygotsky em sua obra utiliza o termo “defeito”, em sua época as discussões políticas e sociais sobre a deficiência não tinham o espaço e a dimensão de hoje. Escolhemos utilizar o a palavra deficiência por ser a que melhor representa nossa discussão.

6 A obra encontra-se no momento traduzida para o espanhol, é possível encontrar fragmentos da obra traduzidos em trabalhos de autores de língua portuguesa que discutem a psicologia sócio-histórica ou a inclusão.

deficiência, nas dificuldades cognitivas, prejuízos sociais ou limitações físicas. Salientamos que não desconsideramos a presença destes elementos, mas não nos debruçamos sobre eles. Voltamos nossa atenção para as habilidades e possibilidades de desenvolvimento das crianças com deficiência, em nosso caso, um aluno com TEA. Buscamos compreender e evidenciar sua capacidade de aprendizagem e potencial para o desenvolvimento, não nos apegando aos registros quantitativos cartesianos que as ciências trazem sobre os prejuízos desses sujeitos.

Vygotsky (1997) critica o modelo de avaliar o desenvolvimento da criança com deficiência de modo puramente quantitativo, para detectar limites cognitivos que desconsideram as outras estruturas criadas, inclusive a própria personalidade, como meio de adaptação. Esse modelo, infelizmente ainda presente nos dias atuais foca apenas as “características negativas” da criança com deficiência e/ou dificuldade na aprendizagem e coloca em lugar de destaque. Opondo-se a esse modelo hegemônico, interessou-se pelo estudo das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência, no qual outros estímulos, além daqueles prejudicados, elaboram compensações necessárias.

Para Vygotsky (1997) a deficiência afetava principalmente as relações sociais das crianças, mas não necessariamente suas interações diretas com o ambiente físico. Desse modo, a questão orgânica implicaria em mudanças nas relações sociais da criança. Não seria assim a condição de deficiência que norteará o futuro da criança e sim suas realizações psicossociais. Vygotsky (apud SAMPAIO e SAMPAIO, 2009, p. 62)<sup>7</sup>.

---

7 Tivemos acesso apenas a obra em espanhol, entretanto, para a citação da obra sobre a “defectologia” lançamos mão da citação indireta pois nela o fragmento que queríamos encontra-se traduzido.

O desenvolvimento agravado por um defeito constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança, sobre a base de reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos sobre-estruturados, substitutivos, niveladores, que são gerados pelo defeito e de abertura de novos caminhos de desvio para o desenvolvimento.

Podemos pensar a inclusão a partir desse entendimento, no qual a deficiência não necessariamente limita o homem, mas desafia seu organismo a desenvolver estruturas e funções que abrirão novas possibilidades de autoafirmação. O homem sendo biopsicossocial (orgânico, psicológico e social), na dialética relação com o mundo das coisas, dos significados e dos sujeitos transforma e é transformado, inclusive em aspectos cognitivos. A interação com outras crianças e as brincadeiras é mediadora do desenvolvimento e da aprendizagem, que mobilizam os recursos que o sujeito tem construirá para conseguir novos conhecimentos e ampliar capacidades. O homem em Vygotsky (1997) é um ser de possibilidades.

A perspectiva sócio-histórica entende que as interações sociais são essenciais em nosso desenvolvimento enquanto ser humano e nos ajuda na compreensão das relações entre os sujeitos da pesquisa. Esses argumentos pensam modos de promover a (auto)afirmação dos sujeitos e desenvolver potencialidades, principalmente em contextos de interação entre as crianças, como o brincar, no qual a criança explora suas possibilidades e aprende.

Em nosso trabalho, ao buscarmos crianças como sujeitos, foi necessário compreender a constituição desse universo infantil, que é compartilhado coletivamente e se revela nas narrativas de nossa pesquisa. A psicologia sóciohistórica entende a formação da subjetividade por meio da convivência dialética com o outro. A (Auto)

Biografia, método que vivenciamos na pesquisa, entende a narrativa como um processo (auto)formativo, cujas memórias são construídas e carregadas de significados nas vivências sociais.

## **O Sujeito e Suas Possibilidades: uma compreensão do autismo para além da condição de deficiência**

Realizar um estudo sobre uma criança com Transtorno do Espectro Autista é uma tarefa desafiadora e, acima de tudo, prazerosa. O desafio é sentido na busca e produção de saberes sobre um tema complexo e com muitas questões ainda desconhecidas para as ciências. O prazer é obtido pela forma com que tentamos apresentar o autismo, em uma perspectiva diferente das tradicionalmente encontradas nos manuais de psicologia e psiquiatria. Não nos prendemos ao olhar clínico tradicional, erguemos a bandeira da inclusão, que mira possibilidades da criança, aponta o caminho da superação da condição inicial do diagnóstico, com aquisições cognitivas e sociais.

A expressiva maioria das pesquisas e textos sobre o autismo analisam as pessoas por meio de suas condições clínicas. Talvez, essas produções sejam reflexos de uma sociedade que busca identificar os fatores do comportamento, as “limitações” cognitivas, linguísticas e sociais diagnosticadas pelos especialistas, na tentativa de justificar a condição da pessoa com TEA. Quando isso acontece, modificar o comportamento para aquilo que socialmente é legitimado como aceitável torna-se meta para o ajuste social. Esse entendimento pode ser consequência do pouco que ainda conhecemos sobre o autismo e repercute socialmente nas interpretações equivocadas, julgamentos, estereótipos que desembocam no preconceito, discriminação e exclusão.

Não é nosso objetivo discutir com profundidade as questões clínicas e epidemiológicas do Transtorno do Espectro Autista<sup>8</sup>, pois entendemos que essa compreensão é apenas o ponto de partida da inclusão desses sujeitos. Conhecer sua condição, a partir da perspectiva sócio-histórica, é importante para pensarmos o desenvolvimento humano e os mediadores da aprendizagem.

De modo geral, existe uma tendência à pessoa com autismo apresentar dificuldades no relacionamento interpessoal, cognição e linguagem, não necessariamente nas três dimensões, entretanto, a ideia popular de que essas pessoas não demonstram afeto, evitam contato físico, são distantes, isoladas em seu próprio mundo e não-comunicativas, não se concretizam empiricamente (BOSA, 2002). Cada sujeito é singular e se comportará de modo diferente dentro de sua condição humana, não existe uma regra geral.

Para Klin (2006) a variabilidade das características apresentadas e a intensidade como se manifestam são tão grandes, que os comprometimentos sentidos e manifestos pelas pessoas com autismo mudam em cada caso. Comumente aspectos como comunicação, aprendizado, adaptação em atividades de vida diária e nos relacionamentos pessoais podem ser afetados e tomados como informações relevantes que necessitam de atenção.

Alguns sujeitos podem manifestar mais intensamente a dificuldade de se relacionar com terceiros, outros, porém, aceitaram com passividade esse contato. Essa variação faz com o autismo seja

---

8 O Transtorno do Espectro Autista (TEA) está classificado no subgrupo denominado “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento”. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria – DSM-5, caracteriza o TEA pelo comprometimento da comunicação social, presença de comportamentos e/ou interesses restritos e repetitivos, manifestando estereotípias e repetições nos movimentos motores, com uso de objetos, na fala, interesses restritos, excesso de rigidez nas rotinas, além de hipo ou hipersensibilidade a inputs sensoriais (APA, 2014; BACKES, ZANON, BOSA, 2013).

compreendido a partir de um espectro de possibilidades. Não existe uma sintomatologia única ou padrão a ser estudada, como era feito nos séculos passados, quando ainda havia a ideia de um único tipo de autismo, o “autista clássico”. O Transtorno do Espectro Autista, atualmente, contempla também a Síndrome de Asperger agora entendida como uma variação do espectro, pois comumente apresenta menor comprometimento cognitivo e comunicativo (KLIN, 2006).

Quando pensamos esses sujeitos para além de suas condições clínicas e como pessoas a serem incluídas, a escola se revela como espaço privilegiado, com recursos importantes para a promoção e fortalecimento de experiências sociais, afetivas e cognitivas das crianças. Possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades, em um espaço de convivência com outras crianças num universo lúdico tipicamente infantil.

Não descartamos a importância dos diagnósticos e conhecimentos clínicos de cada caso de TEA, entretanto, quando buscamos a inclusão de um aluno com autismo é preciso conhecer e reconhecer o seu espectro de possibilidades, pois são elas que viabilizam a (auto)afirmação do aluno e o desenvolvimento de suas potencialidades. Vygotsky (2009) entende que o homem, mesmo com uma condição de deficiência, consegue aprender e desenvolver a partir de suas experiências culturais e sociais, construindo sua subjetividade e deixando sua marca no mundo. Salientamos que o desenvolvimento humano de cada pessoa é único e singular, tentar encontrar um único padrão de aprendizado nos levaria a processos de exclusão. Por isso, exploramos aqui o olhar sobre as possibilidades do aluno com autismo.

Estar com outras crianças em meio à socialização e brincadeiras coloca a criança em um processo ativo e dialético de desenvolvimento e aprendizagem. Ao interagir com crianças capazes de realizar tarefas

que ainda não é capaz, permite a aquisição de conhecimento através da mediação de outros colegas, no qual a internalização de conceitos e vivências em um processo de síntese formam a subjetividade. Essa interação promoverá aquisições importantes no campo da aprendizagem e do desenvolvimento, ao experimentar situações de troca de experiências e conhecimento para a construção de novos saberes.

A própria brincadeira se constitui em uma zona de desenvolvimento proximal, ao mobilizar na criança a busca por aprender aquilo que ainda não é capaz de realizar só e precisa de ajuda de um parceiro mais experiente. Além disso, em meio ao faz de conta e cumprimento das regras do jogo, a criança com autismo assume papéis para além de sua condição atual. O brincar coletivo ainda proporciona uma situação na qual a interação é um elemento primordial, desenvolvendo as habilidades sociais e comunicativas da criança com autismo, importante aspecto da inclusão. Na perspectiva da psicologia sóciohistórica brincando as crianças aprendem (VYGOTSKY, 2009).

Quando falamos em possibilidades da criança com autismo, estamos afirmando que a mesma consegue superar, mediante o esforço coletivo (pessoa, família, escola, sociedade, outras crianças), as dificuldades dentro de suas condições em cada etapa do desenvolvimento. É preciso superar primeiramente as barreiras atitudinais presentes no contexto educacional, para pensarmos a inclusão dessas crianças. Insistimos nesse tópico, pois as discussões e pesquisas sobre a educação inclusiva demarcam esse tipo de barreira como um obstáculo que necessita ser superado, ao condenar silenciosamente as pessoas com deficiência e/ou dificuldades educacionais especiais a exclusão.

É preciso reconhecer a pluralidade das expressões do autismo e perceber o modo como a criança com autismo se apresenta. Os estereótipos devem ser abandonados e substituídos pela compreensão



da diversidade o do mundo subjetivo do outro. O desafio encontrado na convivência com a pessoa com autismo é reflexo das nossas dificuldades de entender a complexidade da subjetividade humana. Para Franseschi (2012, p. 33)

O autista desafia nossa própria humanidade e nos convoca a um encontro minimamente amoroso, condição essencial para escutar as dificuldades daquele que nos fala de maneira tão silenciosa. Esse encontro exige que nos impliquemos (...) com o estranho que habita em nós e revela nossa própria insensatez, levando em conta a complexidade e a subjetividade que constitui qualquer ser humano.

Acreditamos que o estranhamento diante da diferença não é necessariamente ruim, desde que nos impliquemos no movimento de aproximação da pessoa com deficiência, em especial da criança com autismo. A escola pode, nessa perspectiva, ser mobilizadora de uma cultura inclusiva disseminada na sociedade através da formação cidadã.

As práticas educacionais formais são fundamentadas em aspectos teórico-metodológicos que direcionam a atividade docente. Comumente encontramos professores que assumem o discurso de uma educação sob o olhar da sóciohistórica, mas as práticas em sua maioria refletem um olhar estritamente cognitivo comportamental. Neste momento estendemos a crítica às práticas de intervenção de modo geral. Sem desprivilegiar a psicologia cognitivo comportamental que contribui enormemente para o desenvolvimento de estratégias para a intervenção junto a crianças com Transtorno do Espectro Autista, entendemos a necessidade de lançar mãos de outros olhares, como o que defendemos neste trabalho.

A família tem papel fundamental oferecendo condições para o acompanhamento e suporte as necessidades da criança. O primeiro

passo é a aceitação do diagnóstico sem erguer barreiras, tendo em vista que é o ponto de partida para pensar as estratégias que possibilitem o amadurecimento e a aprendizagem do sujeito, sem em hipótese alguma assumir o autismo como um quadro estático e sem evolução. Quando a compreensão sobre o mundo é feita a partir de um olhar dialético, a existência de uma deficiência e/ou necessidades educacionais especiais desperta o entendimento que possibilidades estão aí presentes.

### **(Re) Pensando a Inclusão: considerações sobre os modos de fazer inclusivos**

Vygotsky (1997), sobre a Defectologia, argumenta que a pessoa com deficiência não é menos desenvolvida que a aceita socialmente como normal, o seu desenvolvimento é diferente. A subjetividade da criança com autismo é um importante componente que o diferencia das outras, e isso se estende a todas. As diferenças nas habilidades não são quantitativas, mas qualitativas. As crianças conhecem e aceitam as diferenças, mas desapegam-se delas para buscar aquilo que as tornam comum, as vivências infantis.

Através dos processos de mediação das crianças e da cultura, são criadas novas possibilidades para a construção da subjetividade e (auto)afirmação do aluno com autismo, devido a condição humana de plasticidade do cerebral, dialeticamente o ambiente social e cultura é modificado pela ação do aluno, repercutindo nas demais crianças (Vygotsky, 1997).

Fica valorizada a diversidade em diferentes níveis de conhecimento, cada criança cria uma rica oportunidade de troca de experiências no encontro com o outro. A escola, nesta perspectiva, precisa fomentar o respeito às diferenças, as interpretadas como obstáculo ao cumprimento das obrigações escolares. A diversidade

deve ser entendida como elemento enriquecedor que melhora a qualidade da educação de todos, alunos com ou sem deficiência.

As adequações que atualmente representa o desafio para as práticas pedagógicas engessadas em currículos e didáticas distantes da inclusão. A dificuldade não reside na adequação em si, mas na abertura que o educador e sociedade precisa tem em compreender a flexibilidade existente no currículo, para possibilitar que a pessoa com deficiência seja de fato incluída.

O exercício de empatia mobiliza o educador para uma ação inclusiva. Não somos indiferentes aos nossos semelhantes, nesse sentido, ao tentar identificar no estudante características pessoais, comportamentos e gostos comuns, podem construir elo entre o educador e o estudante. Esse vínculo é extremamente necessário para que a educação seja possível. Não aprendemos por meio de qualquer um, mas através daqueles a quem concedemos a oportunidade de nos ensinar. O ensino é então uma atividade humana de implicação, conquista e identificação.

O saber de cada criança é valorizado quando elas interagem de modo espontâneo. Na convivência cada criança tem a oportunidade de se expressar e acolher as expressões do outro colega. Essa troca permite a construção de conhecimento por meio de uma dialética social e histórica, a cada dia novos saberes são internalizados e partilhados. É necessário que os professores acolham e valorizem o saber do aluno com deficiência e/ou necessidade educacional especial, sem censura e rigidez. As formas de saberes são plurais e refletem a história e o cenário social de cada criança, não existe um saber menor apenas diferente que pode ser explorado para a formação de novos conhecimentos. Essa prática é o que liberta os excluídos da opressão, ao dar voz aos silenciados (FREIRE, 1987). Os alunos precisam encontrar na escola o espaço convidativo para a livre expressão.

Abraçamos, neste estudo, o desejo de que as questões suscitadas possibilitem reflexões sobre as práticas inclusivas. É necessária a busca pela superação das barreiras atitudinais, que tanto dificultam a efetivação dos direitos da pessoa com deficiência, para seguir avançando. Isso implica no reconhecimento de que as atitudes tomadas perante à inclusão, quando negativas, podem se constituir em uma silenciosa barreira que precisa ser quebrada. Ações dessa magnitude, assim como os modos de fazer das crianças, podem ser o caminho para a construção coletiva de uma cultura inclusiva.

## **Considerações Finais**

Não foi nossa pretensão esgotar a discussão sobre a inclusão, infância e autismo. Acreditamos que esse trabalho contribui com reflexões que possibilitam as pessoas envolvidas e comprometidas com a inclusão pensar novas formas de fazer e superar as barreiras atitudinais que dificultam a educação inclusiva. Não é possível aceitar de forma inerte as dificuldades e barreiras erguidas socialmente.

Abraçamos, neste estudo, o desejo de que as questões suscitadas aqui possibilitem reflexões sobre as práticas inclusivas. É necessário buscar a superação das barreiras atitudinais, que tanto dificultam a efetivação dos direitos da pessoa com deficiência, para seguir avançando. Isso implica no reconhecimento de que as atitudes tomadas perante a inclusão, quando negativas, podem se constituir em uma silenciosa barreira que precisa ser quebrada. Ações dessa magnitude, assim como os modos de fazer das crianças pode ser o caminho para a construção coletiva de uma cultura inclusiva.

A primeira ação é eliminar as barreiras atitudinais, que tanto dificultam a efetivação dos direitos da pessoa com deficiência, para seguir avançando. Isso implica no reconhecimento de que as atitudes tomadas perante a inclusão, quando sem a dimensão da

alteridade, podem se constituir em uma silenciosa barreira que precisa ser quebrada.

## Referências

BOSA, C. Autismo: Atuais interpretações para antigas observações. In C. R. Baptista e C. Bosa (Eds.), **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 21-39.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRANCESCHI, Fernanda de. **Cartografias do encontro da escola com o autismo: análise institucional de uma intervenção**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

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

GURGEL, Iure Coltre; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 8, n. 1, jan./jun. 2015

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.** São Paulo , v. 28, supl. 1, p. s3-s11, Mai 2006 .

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

MANTOAN; Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. **Inclusão Escolar – caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas.** In. **Ensaio pedagógicos.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006, p. 11-16.

SAMPAIO, Cristiane T. SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida.** Salvador: EDUFBA, 2009.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas: V. 5. Fundamentos de defectologia.** Madrid: Ed. Visor, 1997.