



V Seminário Internacional
Educação, Políticas Públicas e
Desenvolvimento Social
15 e 16 de setembro de 2023



ANAIS

V Seminário Internacional Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social

15 e 16 de setembro de 2023

Organização:
Ivonete Barreto de Amorim
Selma Daltro Barros de Castro



V Seminário Internacional
Educação, Políticas Públicas e
Desenvolvimento Social
15 e 16 de setembro de 2023



ANAIS

V Seminário Internacional Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social

15 e 16 de setembro de 2023

ISSN 2527-001X

Organização:
Ivonete Barreto de Amorim
Selma Daltro Barros de Castro



V Seminário Internacional
Educação, Políticas Públicas e
Desenvolvimento Social
15 e 16 de setembro de 2023



REITORA

Adriana Marmori

VICE-REITORA

Dayse Lago

PRO-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

Gabriela Sousa Rêgo Pimentel

PRO-REITORA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Tânia Hetkowski

PRO-REITORA DE EXTENSÃO

Rosane Vieira

DIRETORA DO DEDC - CAMPUS XI

Isabelle Sanches Pereira

DIRETORA SUBSTITUTA DO DEDC - CAMPUS XI

Marize Damiana Moura Batista Batista

COORDENADORA DO NUPE – CAMPUS XI

Jusceli Maria O. C. Cardoso

COORDENADORA DO PPGIES – CAMPUS XI

Sandra Célia Coelho Gomes da Silva

COORDENADORA SUBSTITUTA DO PPGIES – CAMPUS XI

Ivonete Barreto de Amorim

COMISSÃO ORGANIZADORA

César Costa Vitorino

Diná Santana de Novais

Gildaite Moura de Queiroz

Ivonete Barreto de Amorim

Jean da Silva Santos

Jeane Ferreira de Oliveira

John Wolter Oliveira Silva

Juliana Melo Leite

Maria Claudete Marques Barbosa Estrela

Raiane Cordeiro de Araújo

Sandra Célia Coelho Gomes da Silva

Selma Barros Daltro de Castro

COMITÊ CIENTÍFICO

Profa. Dra. Ana Cristina de Mendonça Santos (UNEB)

Prof. Dr. César Costa Vitorino (UNEB)

Profa. Msc. Claudene Ferreira Mendes Rios (UNEB)

Profa. Dra. Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres (UNEB)

Profa. Msc. Elisete Santana da Cruz França (FVC)
Prof. Dr. Everton Nery Carneiro (UNEB)
Profa. Dra. Francisca Eugênia dos Santos (USACH)
Profa. Msc. Gildaite Moura de Queiroz (UNEB)
Profa. Dra. Isaura Fontes (UNEB)
Profa. Dra. Ivonete Barreto de Amorim (UNEB)
Profa. Dra. Janeide Bispo dos Santos (UNEB)
Prof. Msc. Jean da Silva Santos (UNEB)
Msc. John Wolter Oliveira Silva (UFRJ)
Prof. Dr. Jussara Fraga Portugal (UNEB)
Profa. Dra. Kleide Iraci Marques Silva (UNEB)
Prof. Dr. Krzysztof Dworak (UC/Lusófona)
Profa. Dr. Luciene Souza Santos (UEFS)
Profa. Dra. Luciana Rios da Silva (FAT)
Prof. Dr. Marcelo Maximo Purificação (UNIFIMES)
Profa. Dra. Márcia Torres Neri Soares (UNEB)
Profa. Dra. Maria Célia Santana Aguiar (UNEB)
Profa. Dra. Marize Damiana Moura Batista e Batista (UNEB)
Profa. Dra. Mônica Moreira de Oliveira Torres (UNEB)
Profa. Dra. Patrícia Julia Souza Coelho (UNEB)
Profa. Msc. Raiane Cordeiro de Araújo (UNEB)
Prof. Dra. Sandra Célia Coelho Gomes da Silva (UNEB)
Profa. Dra. Selma Barros Daltro de Castro (UNEB)

SUPORTE TÉCNICO

Diego Melo dos Santos
Tiago Brandão Oliveira

INTÉRPRETE DE LIBRAS

Emanuelle Ressurreição Santos Dantas
Thaiane Sousa Macambira
Thaiana Ferreira dos Santos

DIAGRAMAÇÃO

Jeane Ferreira de Oliveira
John Wolter Oliveira Silva
Raiane Cordeiro de Araújo

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Maria Claudete Marques Barbosa Estrêla - CRB/ BA - 806

S471a Seminário Internacional Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social. (V.: 2023: Serrinha, BA)
Anais [recurso eletrônico] . / Organizadoras: Ivonete Barreto de Amorim; Selma Barros Daltro de Castro. - Serrinha: 2023.

Evento realizado pela: Universidade do Estado da Bahia,
Departamento de Educação Campus XI, Grupo de Pesquisa Educação,
Políticas Públicas e Desenvolvimento Social.

Disponível em: <https://gpepods.weebly.com>

ISSN 2527-001X

1. Pesquisa . 2. Iniciação Científica. I .Amorim, Ivonete Barreto.
II. Castro, Selma Barros III. Universidade do Estado da Bahia. IV. Título

CDD 001.4

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
PROGRAMAÇÃO	12

Eixo 1 – Educação e desenvolvimento social: as políticas públicas nos diversos contextos sociais

A INSERÇÃO DE PROFISSIONAIS DE PSICOLOGIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO POR MEIO DA LEI FEDERAL 13.935/19: possibilidades de contribuição da Psicologia Escolar para uma educação emancipatória, integral e inter-disciplinar. Aderilson Anunciação de Oliveira e Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres	18

RECUPERAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO PANDÊMICO. Andreia Machado Castiglioni de Araújo	31

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ESTADO DO CONHECIMENTO EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS BAIANAS. Angélica Gimenes Naranjos e Patrícia Júlia Souza Coelho	44

A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL COMO FONTE DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS: O TRABALHO DA(O) PSICÓLOGA(O) NOS AMBIENTES ESCOLARES. Bruna Pinto Pastor, Lucas Oliveira Santos e Aderilson Anunciação de Oliveira	54

PANDEMIA DE COVID-19: REFLEXÕES ACERCA DAS IMPLICAÇÕES NA SAÚDE MENTAL DOS DOCENTES DA REDE PÚBLICA E PRIVADA DE ENSINO. Caroline Pastor Carneiro e Aderilson de Anunciação Oliveira	67

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL, ENSINO PRESENCIAL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: VOZES DOCENTES DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE JOÃO PESSOA-PB. Danielle Ventura de Lima Pinheiro	80

A ECOLOGIA DOS SABERES: CONTRIBUIÇÕES DO DESENVOLVIMENTO À ESCALA HUMANA E DA EDUCAÇÃO FREIREANA PARA A GESTÃO PÚBLICA EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA. Eliezer Vieira Lima, Igor Vinicius Leal Nascimento e Célia Tanajura Machado	93

ESTADO DO CONHECIMENTO: UM ESTUDO SOBRE CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNEB VINCULADOS A EDUCAÇÃO. Elloyse Santiago Silva, Hemily Araujo dos Santos e Selma Daltro de Castro	102

ENXERGANDO A LINGUAGEM JURÍDICA NA VISÃO DOS PROFISSIONAIS DE DIREITO. Henrique de Jesus Silva e Luíse Silva dos Santos de Menezes

111

OLHOS QUE NÃO VEEM, PORTAS QUE SE FECHAM: O ABANDONO FAMILIAR DAS MULHERES NO SISTEMA PRISIONAL E OS IMPACTOS SOCIOEMOCIONAIS. Ivina Maria Guimarães de Carvalho e Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres

120

CONTEÚDO E MÉTODO DE ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II UMA ANÁLISE DO DCRB: APLICAÇÃO E IMPLICAÇÕES NA ESCOLA PÚBLICA. Jessica Jesus de Melo e Marize Damiana M. B. e Batista

130

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FEIRA DE SANTANA: EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E RESULTADOS DO BIÊNIO 2021/2023. Karina Macêdo de Assis, Adriana Santos Costa e Laizza Carvalho Santos

141

NOVO ENSINO MÉDIO, RESISTÊNCIAS E RESSONÂNCIAS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES. Kellen Gama Pêpe e Mônica Moreira de Oliveira Torres

152

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CME) DE UM MUNICÍPIO DO TERRITÓRIO DO SISAL- BA: REGISTROS DOCUMENTAIS SOBRE CRIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO. Ludimila Silva Araujo, Selma Barros Daltro de Castro e Silvanaide Santos Cordeiro

164

DISTINÇÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE AS POLÍTICAS DO INDIQUE E DO PROGRAMA PÉ NA ESCOLA: O PÚBLICO E O PRIVADO NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR. Marcelo Silva Borges, Cátia Sueli Cerqueira dos Santos e Cátia Sueli Cerqueira dos Santos

176

O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA DE FEIRA DE SANTANA (2020 – 2021). Milena Laís Silva Soares, Adriele de Freitas Santos e Ana Marta Gonçalves Soares

187

PROGRAMA DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E AGRICULTURA FAMILIAR: A SOBREVIVÊNCIA DE FAMÍLIAS AGRÍCOLAS LIDERADAS POR MULHERES EM DEBATE. Rosilda Ferreira Pereira e Ana Cristina Silva de O. Pereira

201

Eixo 2 - História da educação, currículo e formação

INTERFACES EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: A MONITORIA DE ENSINO EM DEBATE. Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira e Patrícia Souza de Jesus

228

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO. Arlete Miranda Amancio Maciel e Patrícia Julia Souza Coelho 242

LEITURAS DEWEYANAS: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO EM CONTEXTO. Miriam Barreto de Almeida Passos 254

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS ADOTADAS PELA CASA PIA PARA A FORMAÇÃO MORAL DOS MENINOS POBRES, ÓRFÃOS E PORCIONISTAS RECOLHIDOS EM SALVADOR ENTRE 1824 – 1856. Rejane Pereira Correia e Gilmário Moreira Brito 263

Eixo 3 - Instituições escolares, arranjos familiares e diversidade

ESTUDOS DIRIGIDOS COMO METODOLOGIA PARA REFLEXÕES DA INOVAÇÃO SOCIAL E EMPREENDEDORISMO. Tainá das Mercês Oliveira 273

Eixo 4 - Novas formas de subjetivação e organização comunitária

CUIDADOS E ATENÇÃO EM UMA INSTITUIÇÃO DE AMPARO A IDOSOS: UM OLHAR INTERVENTIVO QUALITATIVO. Cristiane Maria de Freitas Ribeiro, Edjane Gomes de Souza e Nélia de Mattos Monteiro E 283

A ABORDAGEM EXISTENCIALISTA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA. Everton Nery Carneiro 295

UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE EM SERRINHA, BAHIA, BRASIL: TESSITURAS DAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E SUBJETIVIDADES. Fernando de Souza Nunes 308

GERENCIAMENTOS DE RESÍDUOS DA CONSTRUÇÃO CIVIL NO BRASIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES. Josimar Araújo de Oliveira e Mikaele dos Santos Silva Araújo 319

LÍDER COMUNITÁRIO: O MICROPODER QUE NASCE DOS TERRITÓRIOS RURAIS DE SERRINHA. Luana de Lima Moreira e Adriana Carneiro da Silva 330

AGRICULTORES FAMILIARES E FORMAS DE ORGANIZAÇÃO NA APAEB-SERRINHA. Margarida Vieira Lima Carvalho e Marize Damiana M. B. e Batista 343

Eixo 5 - Novos contextos de aprendizagem

EXERCÍCIO FÍSICO NA PROMOÇÃO DA SAÚDE E DA LONGEVIDADE: APLICAÇÃO DO MÉTODO PILATES EM IDOSAS PORTADORAS DE DIABETES TIPO 2 (DM2). Angelo Márcio Correia da Conceição, Sandra Célia Coelho Gomes da Silva e Claubert Radamés Oliveira Coutinho de Lima

354

APROXIMAÇÕES, COMPLEMENTOS E INTERSECÇÕES NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM AULAS DE MATEMÁTICA. Claudene Ferreira Mendes Rios

368

A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: ANÁLISE DOS ANAIS DOS SEMINÁRIOS DO GRUPO DE PESQUISA EPODS. Érica Santos Araújo, Vanessa Goes Lima e Ivonete Barreto de Amorim

380

RACIALIZAÇÃO DISCUTIDA NA POESIA 'REVOLTA DE TIA ANASTÁCIA': CONSTRUÇÃO DE SABERES NA INFERÊNCIA DA ORALITURA. Fabrícia Santos de Jesus e César Costa Vitorino

393

A PESQUISA-AÇÃO NO ÂMBITO DO MESTRADO PROFISSIONAL: REVELAÇÕES DO ESTADO DO CONHECIMENTO. Geovana Marcia Carneiro Oliveira e Ivonete Barreto de Amorim

404

INDISCIPLINA EM AULAS REMOTAS: DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS DE PROFESSORES NA ESCOLA PÚBLICA. Guilherme da Silva Pinto e Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira

416

LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE PROFESSOR: UMA VIA DE MÃO DUPLA. Indaiara de Sant Anna Silva de Carvalho

430

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: PRÁTICA DE DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS COM ABORDAGEM ÁGIL. Ingrid Barreto de Almeida Passos e Erik do Carmo Marques

440

PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL, INTERFACES COM A ESCOLA E O GRÊMIO ESTUDANTIL. Janieli Lopes Ferreira e Selma Barros Daltro de Castro

449

O PAPEL DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO DA CRIANÇA COM TEA. Juliana de Jesus Souza e Rosemary Lapa de Oliveira

461

DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM ESTUDANTES COM DÉFICIT OU TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM SEM DIAGNÓSTICO FORMAL. Karine das Neves Paixão Silva e Janara Aparecida Teixeira Batista

471

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CIDADÃ: ESTUDO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE

483

SERRINHA-BA. Laise Souza Santos e Gildaite Moura de Queiroz

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS SOBRE OS IMPACTOS E CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO REMOTO NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DA REDE PRIVADA EM CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19. Layne Alves de Souza, Mikaele dos Santos Silva Araújo e Gildaite Moura Queiroz

495

A PROMOÇÃO DA VISIBILIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SEUS EFEITOS NA ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: UM LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO PPGEduc/UNEB. Leilany Marry Brizolara Silva e Marcia Torres Neri Soares

505

A IMPORTÂNCIA DO/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A NA ARTICULAÇÃO DA ATIVIDADE COMPLEMENTAR COMO ESPAÇO POTENCIALIZADOR DA PRÁXIS PEDAGÓGICA. Patrícia Magalhães Teixeira, Regiane da Mota Queiroz Santiago e Luciana Oliveira Simões Pereira

517

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE TERRITORIAL QUILOMBOLA. Raiane Cordeiro de Araújo, John Wolter Oliveira Silva e Ivonete Barreto de Amorim

530

O PAPEL DO/A COORDENADOR/A NO FORTALECIMENTO DA PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: ALGUMAS REFLEXÕES PROPOSITIVAS. Regiane da Mota Queiroz Santiago, Gisélia Lima da Silva e Nirele Queiroz Santiago da Mota

543

CULTURA PELO OLHAR DE JOVENS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO DO SEMIÁRIDO NORDESTE II. Rosa Maria de Oliveira e Mônica Moreira Oliveira Torres

554

DOM CASMURRO EM HQS: O CIÚME E O MACHISMO NO DISCURSO DA PERSONAGEM BENTINHO SILENCIANDO A FALA DE CAPITU. Sandra Célia Coelho G da Silva, Leane de Magalhães Silva e Sandra Heloísa Teixeira Reis

563

A ATUAÇÃO DO TILSP NO PROCESSO DE VISIBILIDADE DE PESSOAS SURDAS. Thaiana Ferreira dos Santos e Marcia Torres Neri Soares

575

APRESENTAÇÃO

O V Seminário Internacional Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social é um evento internacional, bianual, promovido pelo Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), do Departamento de Educação/Campus XI – Serrinha-BA, organizado e executado pelas líderes, pesquisadores/as, estudantes e técnicas que compõem o grupo em parceria com o Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Intervenção Educativa e Social (PPGIES/UNEB/CAMPUS XI).

O evento tem por objetivo garantir um espaço destinado ao diálogo e à socialização das atividades dos/as pós-doutorandos/as, mestrandos/as, estudantes de Iniciação Científica e de graduação. Tais ações de ensino, pesquisa, extensão e internacionalização de cunho técnico-científico estão articuladas com a Graduação, Pós-graduação, Redes de Pesquisas e a sociedade civil organizada a partir de interlocuções com os territórios baianos e as Instituições de Ensino Superior (IES) nacionais e internacionais. Destarte, é relevante destacar que essa edição é marcada pela comemoração dos 40 anos da UNEB, 35 anos no Campus XI, 9 anos do grupo EPODS e 5 anos do PPGIES.

Em tempo, ratificamos que a pesquisa, o ensino, a extensão e a internacionalização constituem-se em pilares fundantes na formação profissional de estudantes no âmbito da universidade que preza pela qualidade. Com efeito, o V Seminário Internacional EPODS visa disseminar pesquisas oriundas de Conclusão de Curso (TCC, Dissertações, Teses), Iniciação Científica e resultados de pesquisas vinculados a Grupos de Pesquisa, PIBID, Experiência Profissional, Projeto de Extensão, Projeto de Ensino e de Pós-graduação *stricto sensu* da UNEB e de outras Instituições de Ensino Superior do âmbito regional, nacional e internacional.

Ademais, esperamos que esta quinta edição do evento possa continuar com a nossa premissa de problematizar questões com base na Conferência de Abertura intitulada “Pesquisa-ação no contexto da pós-graduação *stricto sensu*: desafios e potencialidades interventivas”, com o Profº Dr. Michel Thiollent, na sequência do evento teremos: Palestra 1 “Poéticas no curso dos rios da região Kongo”, com o Profº Dr. Nsimba Jose, a Palestra 2 intitulada “Novo Ensino Médio: Reformulação ou



Revogação?”, com a Profª Me. Getúlio Marques Ferreira, assim como com os importantes debates nas sessões de comunicação oral e lançamento de livros.

Serrinha-BA, 15 de setembro, 2023

Ivonete Barreto de Amorim
Selma Barros Daltro de Castro
Líderes do grupo de pesquisa EPODS

PROGRAMAÇÃO

15 de setembro de 2023 – turno: Matutino

08:30 – Apresentação cultural (Geivison Silva dos Anjos)

08:45 - Abertura oficial do evento: Dr^a Isabelle Sanches (Direção UNEB - Campus XI), Dr^a Sandra Célia Coelho Gomes da Silva (Coordenação MPIES), Dr^a Ivonete Barreto de Amorim (Líder EPODS) e Dr^a Selma Daltro Barros de Castro (Líder EPODS).

09h – Conferência de abertura no canal Apontamento de Pesquisas no YouTube: “Pesquisa-ação no contexto da pós-graduação *stricto sensu*: desafios e potencialidades interventivas”, com o prof^o Dr^o Michel Thiollent.

Apresentação do conferencista: Dr^a Sandra Célia Coelho Gomes da Silva.

10h30 – Sessões de comunicação oral (até 10 min de apresentação sem o uso de slide) em salas da UNEB DEDC - *Campus XI*.

11h30 – Lançamento de livros: “Conversando com os autores”.

10h30 - Sala 01 – Sessão de Comunicação (presencial)
Coordenação: Mônica Moreira de Oliveira Torres e Silvaneide Santos Cordeiro
Monitor(a): Kellen Gama Pêpe

Eixo 1 – Educação e desenvolvimento social: as políticas públicas nos diversos contextos sociais

Autores	Instituição	Título
Eliezer Vieira Lima, Igor Vinicius Leal Nascimento e Célia Tanajura Machado	UNEB	A ECOLOGIA DOS SABERES: CONTRIBUIÇÕES DO DESENVOLVIMENTO À ESCALA HUMANA E DA EDUCAÇÃO FREIREANA PARA A GESTÃO PÚBLICA EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA
Ivina Maria Guimarães de Carvalho e Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres	UNIFACS	OLHOS QUE NÃO VEEM, PORTAS QUE SE FECHAM: O ABANDONO FAMILIAR DAS MULHERES NO SISTEMA PRISIONAL E OS IMPACTOS SOCIOEMOCIONAIS
Henrique de Jesus Silva e Luíse Silva dos Santos de Menezes	UNEB	ENXERGANDO A LINGUAGEM JURÍDICA NA VISÃO DOS PROFISSIONAIS DE DIREITO
Karina Macêdo de Assis, Adriana Santos Costa e Laizza Carvalho Santos	Conselho Municipal de Educação de Feira de Santana	CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FEIRA DE SANTANA: EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E RESULTADOS DO BIÊNIO 2021/2023
Ludimila Silva Araujo, Selma Barros Daltro de Castro e Silvaneide Santos Cordeiro	UNEB	CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CME) DE UM MUNICÍPIO DO TERRITÓRIO DO SISAL- BA: REGISTROS DOCUMENTAIS SOBRE CRIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO

Kellen Gama Pêpe e Mônica Moreira de Oliveira Torres	UNEB	NOVO ENSINO MÉDIO, RESISTÊNCIAS E RESSONÂNCIAS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

10h30 - Sala 02 – Sessão de Comunicação (presencial)
Coordenação: Sandra Célia Coelho G. da Silva e Regiane da Mota Queiroz Santiago
Monitor(a): Leane de Magalhães Silva

Eixo 5 - Novos contextos de aprendizagem

Autores	Instituição	Título
Sandra Célia Coelho G. da Silva, Leane de Magalhães Silva e Sandra Heloísa Teixeira Reis	UNEB	DOM CASMURRO EM HQS: O CIÚME E O MACHISMO NO DISCURSO DA PERSONAGEM BENTINHO SILENCIANDO A FALA DE CAPITU
Patrícia Magalhães Teixeira, Regiane da Mota Queiroz Santiago e Luciana Oliveira Simões Pereira	UNEB	A IMPORTÂNCIA DO/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A NA ARTICULAÇÃO DA ATIVIDADE COMPLEMENTAR COMO ESPAÇO POTENCIALIZADOR DA PRÁXIS PEDAGÓGICA
Fabrcia Santos de Jesus e César Costa Vitorino	UNEB	RACIALIZAÇÃO DISCUTIDA NA POESIA 'REVOLTA DE TIA ANASTÁCIA': CONSTRUÇÃO DE SABERES NA INFERÊNCIA DA ORALITURA
Geovana Marcia Carneiro Oliveira e Ivonete Barreto de Amorim	UNEB	A PESQUISA-AÇÃO NO ÂMBITO DO MESTRADO PROFISSIONAL: REVELAÇÕES DO ESTADO DO CONHECIMENTO
Laise Souza Santos e Gildaite Moura de Queiroz	UNEB	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CIDADÃ: ESTUDO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SERRINHA-BA
Claudene Ferreira Mendes Rios	UNEB	APROXIMAÇÕES, COMPLEMENTOS E INTERSECÇÕES NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM AULAS DE MATEMÁTICA

10h30 - Sala 03 – Sessão de Comunicação (presencial)
Coordenação: Gisélia Lima da Silva e Janieli Lopes Ferreira
Monitor(a): Angélica Gimenes Naranjos

Eixo 5 - Novos contextos de aprendizagem

Autores	Instituição	Título
Regiane da Mota Queiroz Santiago, Gisélia Lima da Silva e Nirele Queiroz Santiago da Mota	UNEB	O PAPEL DO/A COORDENADOR/A NO FORTALECIMENTO DA PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: ALGUMAS REFLEXÕES PROPOSITIVAS
Janieli Lopes Ferreira e Selma Barros Daltro de Castro	UNEB	PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL, INTERFACES COM A ESCOLA E O GRÊMIO ESTUDANTIL
Rosa Maria de Oliveira e Mônica Moreira Oliveira Torres	UNEB	CULTURA PELO OLHAR DE JOVENS DE UMA ESOLA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO DO SEMIÁRIDO NORDESTE II

Ingrid Barreto de Almeida Passos e Erik do Carmo Marques	UNIFACS	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: PRÁTICA DE DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS COM ABORDAGEM ÁGIL

15 de setembro de 2021 – turno: Vespertino

13h20 – Apresentação literária com Fabrícia Santos de Jesus.

13h30 – Palestra virtual no canal Apontamento de Pesquisas no YouTube -
“Poéticas no curso dos rios da região Kongo”, com o prof^o Dr^o. Nsimba José.

Mediação: Dr. César Costa Vitorino

14h30h - Sessões de comunicação oral (até 10 min de apresentação sem o uso de slide) em salas da UNEB DEDC *Campus XI*.

14h30 - Sala 01 – Sessão de Comunicação (presencial) Coordenação: Marize Damiana M. B. Batista e Ana Cristina Silva de O. Pereira Monitor(a): Elloyse Santiago Silva		
Eixo 1 – Educação e desenvolvimento social: as políticas públicas nos diversos contextos sociais e Eixo 3 - Instituições escolares, arranjos familiares e diversidade		
Autores	Instituição	Título
Andreia Machado Castiglioni de Araújo	UFBA	RECUPERAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO PANDÊMICO
Rosilda Ferreira Pereira e Ana Cristina Silva de O. Pereira	UNEB	PROGRAMA DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E AGRICULTURA FAMILIAR: A SOBREVIVÊNCIA DE FAMÍLIAS AGRÍCOLAS LIDERADAS POR MULHERES EM DEBATE
Marcelo Silva Borges, Cátia Sueli Cerqueira dos Santos e Célia Tanajura Machado	SMED	DISTINÇÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE AS POLÍTICAS DO INDÍQUE E DO PROGRAMA PÉ NA ESCOLA: O PÚBLICO E O PRIVADO NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR
Milena Laís Silva Soares, Adriele de Freitas Santos e Ana Marta Gonçalves Soares	FAT	O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA DE FEIRA DE SANTANA (2020 – 2021)
Jessica Jesus de Melo e Marize Damiana M. B. e Batista	UNEB	CONTEÚDO E MÉTODO DE ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II UMA ANÁLISE DO DCRB: APLICAÇÃO E IMPLICAÇÕES NA ESCOLA PÚBLICA
Tainá das Mercês Oliveira	UNEB	ESTUDOS DIRIGIDOS COMO METODOLOGIA PARA REFLEXÕES DA INOVAÇÃO SOCIAL E EMPREENDEDORISMO

14h30 - Sala 02 – Sessão de Comunicação (presencial)
Coordenação: Patrícia Julia Souza Coelho e Miriam Barreto

Monitor(a): Ludimila Silva Araujo

Eixo 2 - História da educação, currículo e formação

Autores	Instituição	Título
Miriam Barreto de Almeida Passos	UNEB	LEITURAS DEWEYANAS: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO EM CONTEXTO
Arlete Miranda Amancio Maciel e Patrícia Julia Souza Coelho	UNEB	CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO
Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira e Patrícia Souza de Jesus	UNEB	INTERFACES EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO:
Rejane Pereira Correia e Gilmário Moreira Brito	UFBA	A MONITORIA DE ENSINO EM DEBATE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS ADOTADAS PELA CASA PIA PARA A FORMAÇÃO MORAL DOS MENINOS POBRES, ÓRFÃOS E PORCIONISTAS RECOLHIDOS EM SALVADOR ENTRE 1824 – 1856

14h30 - Sala 03 – Sessão de Comunicação (presencial)
Coordenação: Everton Nery Carneiro e Edjane Gomes de Souza
Monitor(a): Hemily Araujo dos Santos

Eixo 4 - Novas formas de subjetivação e organização comunitária

Autores	Instituição	Título
Everton Nery Carneiro	UNEB	A ABORDAGEM EXISTENCIALISTA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA
Cristiane Maria de Freitas Ribeiro, Edjane Gomes de Souza e Nélia de Mattos Monteiro	UNEB	CUIDADOS E ATENÇÃO EM UMA INSTITUIÇÃO DE AMPARO A IDOSOS: UM OLHAR INTERVENTIVO QUALITATIVO
Margarida Vieira Lima Carvalho e Marize Damiana M. B. e Batista	UNEB	AGRICULTORES FAMILIARES E FORMAS DE ORGANIZAÇÃO NA APAEB-SERRINHA
Luana de Lima Moreira e Adriana Carneiro da Silva	SMED	LÍDER COMUNITÁRIO: O MICROPODER QUE NASCE DOS TERRITÓRIOS RURAIS DE SERRINHA
Josimar Araújo de Oliveira e Mikaele dos Santos Silva Araújo	Universidade Anhanguera de Feira de Santana	GERENCIAMENTOS DE RESÍDUOS DA CONSTRUÇÃO CIVIL NO BRASIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
Fernando de Souza Nunes	UNEB	UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE EM SERRINHA, BAHIA, BRASIL: TESSITURAS DAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E SUBJETIVIDADES

PROGRAMAÇÃO

16 de setembro de 2023 – turno: Matutino

09h – Palestra virtual no canal Apontamento de Pesquisas no YouTube “Novo Ensino Médio: reformulação ou revogação? Com o Profº Msc. Getúlio Marques Ferreira- SETEC/MEC.

Mediação: Mestra Geovana Marcia Carneiro Oliveira

10h30 - Sessões de comunicação oral (até 10 min de apresentação sem o uso de slide) em salas da UNEB – DEDC - *Campus XI*.

10h30 - Sala 01 – Sessão de Comunicação (presencial)

Coordenação: Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres e Vanessa Goes

Monitor(a): Aderilson Anunciação de Oliveira

Eixo 1 – Educação e desenvolvimento social: as políticas públicas nos diversos contextos sociais

Autores	Instituição	Título
Bruna Pinto Pastor, Lucas Oliveira Santos e Aderilson Anunciação de Oliveira	FARESI	A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL COMO FONTE DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS: O TRABALHO DA(O) PSICÓLOGA(O) NOS AMBIENTES ESCOLARES
Caroline Pastor Carneiro e Aderilson de Anunciação Oliveira	FARESI	PANDEMIA DE COVID-19: REFLEXÕES ACERCA DAS IMPLICAÇÕES NA SAÚDE MENTAL DOS DOCENTES DA REDE PÚBLICA E PRIVADA DE ENSINO
Aderilson Anunciação de Oliveira e Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres	UNEB	A INSERÇÃO DE PROFISSIONAIS DE PSICOLOGIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO POR MEIO DA LEI FEDERAL 13.935/19: POSSIBILIDADES DE CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA, INTEGRAL E INTERDISCIPLINAR
Elloyse Santiago Silva, Hemily Araujo dos Santos e Selma Daltro de Castro	UNEB	ESTADO DO CONHECIMENTO: UM ESTUDO SOBRE CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNEB VINCULADOS A EDUCAÇÃO
Angélica Gímenes Naranjos e Patrícia Júlia Souza Coelho	UNEB	EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ESTADO DO CONHECIMENTO EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS BAIANAS
Danielle Ventura de Lima Pinheiro	UFPB	ENSINO REMOTO EMERGENCIAL, ENSINO PRESENCIAL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: VOZES DOCENTES DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE JOÃO PESSOA-PB

09h - Sala 02 – Sessão de Comunicação (presencial)

Coordenação: César Costa Vitorino e Raiane Cordeiro

Monitor(a): Indaiara de Sant Anna Silva de Carvalho

Eixo 5 - Novos contextos de aprendizagem

Autores	Instituição	Título
Angelo Márcio Correia da Conceição, Sandra Célia	UNEB	EXERCÍCIO FÍSICO NA PROMOÇÃO DA SAÚDE E DA LONGEVIDADE: APLICAÇÃO DO

Coelho Gomes da Silva e Claubert Radamés Oliveira Coutinho de Lima		MÉTODO PILATES EM IDOSAS PORTADORAS DE DIABETES TIPO 2 (DM2)
Raiane Cordeiro de Araújo, John Wolter Oliveira Silva e Ivonete Barreto de Amorim	UNEB	A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE TERRITORIAL QUILOMBOLA
Juliana de Jesus Souza e Rosemary Lapa de Oliveira	UNEB	O PAPEL DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO DA CRIANÇA COM TEA
Indaiara de Sant Anna Silva de Carvalho e César Costa Vitorino	UNEB	LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE PROFESSOR: UMA VIA DE MÃO DUPLA
Érica Santos Araújo, Vanessa Goes Lima e Ivonete Barreto de Amorim	UNEB	A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: ANÁLISE DOS ANAIS DOS SEMINÁRIOS DO GRUPO DE PESQUISA EPODS
Karine das Neves Paixão Silva e Janara Aparecida Teixeira Batista	UNEB	DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM ESTUDANTES COM DÉFICIT OU TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM SEM DIAGNÓSTICO FORMAL

09h - Sala 03 – Sessão de Comunicação (presencial)
Coordenação: Marcia Torres Neri Soares e Gildaite Moura Queiroz
Monitor(a): Leilany Marry Brizolara Silva

Eixo 5 - Novos contextos de aprendizagem

Autores	Instituição	Título
Guilherme da Silva Pinto e Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira	UNEB	INDISCIPLINA EM AULAS REMOTAS: DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS DE PROFESSORES NA ESCOLA PÚBLICA
Layne Alves de Souza, Mikaele dos Santos Silva Araújo e Gildaite Moura Queiroz	UNEB	RELATOS DE EXPERIÊNCIAS SOBRE OS IMPACTOS E CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO REMOTO NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DA REDE PRIVADA EM CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19
Leilany Marry Brizolara Silva e Marcia Torres Neri Soares	UNEB	A PROMOÇÃO DA VISIBILIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SEUS EFEITOS NA ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: UM LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO PPGEduC/UNEB
Thaiana Ferreira dos Santos e Marcia Torres Neri Soares	UNEB	A ATUAÇÃO DO TILSP NO PROCESSO DE VISIBILIDADE DE PESSOAS SURDAS

Eixo 1: Educação e Desenvolvimento Social: as políticas públicas nos diversos contextos sociais

A INSERÇÃO DE PROFISSIONAIS DE PSICOLOGIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO POR MEIO DA LEI FEDERAL 13.935/19: POSSIBILIDADES DE CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA, INTEGRAL E INTERDISCIPLINAR

Aderilson Anunciação de Oliveira
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus XI

Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus XI

Resumo

A psicologia escolar e educacional (PEE) busca promover um olhar ampliado nas instituições de ensino, para que estes ambientes se tornem críticos, emancipatórios e promotores de saúde por meio de ações integradas e interdisciplinares. O presente artigo trata-se de uma pesquisa exploratória de cunho bibliográfico e buscou revisar alguns textos sobre PEE e a sua relevância no cenário atual educacional no Brasil. As literaturas utilizadas neste trabalho foram coletadas em plataformas digitais de informação, sites para publicação de artigos científicos, tais como a base digital SciELO e PePISC, utilizando os descritores “psicologia escolar” e “psicologia e educação”, além do site do Planalto Federal, do Conselho Federal de Psicologia e também livros referentes à educação. Neste sentido, trazer a psicologia para dentro da comunidade escolar se apresenta como um investimento mais que necessário, portanto, urgente para o fortalecimento de práticas integrativas que promovam uma educação emancipatória.

Palavras-chave: psicologia escolar e educacional; lei federal 13.935/19; educação emancipatória; formação integrada; interdisciplinaridade.

Introdução

A psicologia escolar e educacional (PEE) se apresenta como ciência que pode contribuir para a realização da formação do educando sob uma ótica crítica voltada a integralidade do sujeito, tendo como foco de intervenção uma atuação interdisciplinar¹. Esse novo prisma possibilita ao contexto escolar o desenvolvimento

¹ A integralidade e a interdisciplinaridade surge no Brasil a partir da Iniciativa Regional Escolas Promotoras de Saúde – IREPS (Figueiredo; Machado; Abreu, 2010, p. 3).

de sujeitos emancipados. Defendemos também que a materialização da intervenção crítica só será possível por meio de profissionais da Psicologia que estejam implicados: teórica, ética, política e socialmente; sob um fazer que objetive tensionar a educação que alimenta e fortalece o sistema neoliberal que atravessa a sociedade contemporânea e acaba por ser produtor de sofrimentos e adoecimentos psicológicos que carecem de uma compreensão contextual/conjuntural e não individual (Dardot; Laval, 2016; Cfp, 2019; Duarte, 2008).

Tais questionamentos foram sendo consolidados e produzidos a luz das reflexões gestadas no Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – campus XI. Por meio das aulas foi possível produzir, de modo embrionário, uma reflexão sobre o contexto educacional brasileiro, tensionar suas limitações no que diz respeito a efetivação de uma práxis crítica. Nesse sentido, objetiva-se, no presente artigo, contextualizar a realidade da prática das/os psicólogas/os escolares no Brasil, bem como produzir reflexões a respeito de como a/o Psicóloga/o Escolar pode atuar na efetivação de uma mudança paradigmática por meio da instauração de uma educação crítica devotada a integralidade e interdisciplinaridade que materialize a promoção de saúde física e mental dentro da escola.

Para alcançar tal objetivo, cabe uma investigação atenta e norteada pelos seguintes questionamentos: Como as intervenções das/os psicólogas/os escolares podem favorecer para a promoção de uma educação emancipatória? Quais as contribuições das políticas públicas e das ações do Sistema Conselho de Psicologia para a efetivação da integração da/o profissional de Psicologia nas instituições de ensino? Tendo em vista os debates atuais sobre a importância da práxis das/os psicólogas/os escolares para a efetivação de uma educação integral, interdisciplinar e emancipatória. Este trabalho se justifica ao passo que busca elucidar os questionamentos levantados, além de fomentar mais reflexões que tensionam a disparidade existente entre o que preconizam os materiais de referência e o que é vislumbrado cotidiano educacional.

Metodologicamente, este artigo é de base exploratória, de cunho bibliográfico e buscou revisar alguns textos sobre Psicologia Escolar e Educacional e a sua relevância no atual cenário educacional do Brasil. O critério adotado para a seleção

dos artigos, monografias e outros trabalhos de referência foram: a relevância para a práxis da/o psicóloga/o escolar, artigos sobre o tema publicados nos últimos anos, bem como o seu caráter elucidativo sob o prisma do autor em relação à educação como um lugar de transformação pessoal e profissional do indivíduo.

Referencial teórico

A perspectiva crítica da Psicologia Escolar busca desenvolver ações, nas instituições da educação básica e superior (pública e privada), que materializem práticas transformadoras que tenham como desdobramento a inclusão e produção de humanização e cidadania a partir de um olhar crítico e emancipatório que promova reflexões ampliadas e contextualizadas a respeito do *zeitgeist*. Lehtinen (2008 *apud* Gomes; Cravo; Gaspar, 2010) afirma que existem evidências significativas no que tange à relevância do cuidado da saúde mental em contextos educacionais e como estes podem favorecer no desenvolvimento das capacidades cognitivas, relacionais, produtivas individuais e coletivas, além de fortalecer o seu senso de pertencimento social e a cidadania.

Corroborando esse ponto de vista, Cassins (2007 *apud* Santos; Gonçalves, 2016, p. 3) propõe que “a participação do psicólogo escolar na equipe multidisciplinar é imprescindível, uma vez que, respalda essa equipe, com conhecimentos e experiências científicas acerca do processo de aprender e aprendizagem do aluno”. Patto (1984 *apud* Machado, 2010 *apud* Santos; Gonçalves, 2016) corrobora essa ótica e pontua que as escolas são ambientes de interação entre subjetividades e singularidades e essa, comumente, faz parte da vida do sujeito por muitos anos.

Buscando dar subsídio às/aos profissionais de Psicologia, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), em 2013/2019¹, por meio do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), desenvolveu o documento que orienta os profissionais de Psicologia na sua atuação na educação básica. Com base nele podemos afirmar que a/o psicóloga/o escolar pode contribuir para o

¹ Em 2013 foi publicada a primeira versão do texto, entretanto em 2019 foi publicada uma versão revisada e atualizada do documento. No decorrer do artigo será usada a versão mais atual.

desenvolvimento de um ambiente escolar saudável e emancipatório, por meio de práticas que visem a promoção de saúde. Cabe frisar que pensar a saúde mental nas escolas não é algo recente, o Sistema Frank¹ é um exemplo prático disso.

Nesse contexto, alguns avanços importantes ocorreram nos últimos anos no Brasil, em especial cabe destacar a aprovação da Lei 13.935² no ano de 2019. Ela começou a tramitar para a aprovação em 2000, na época recebeu o nome de PL 3688/2000 (Santos; Gonçalves, 2016; CFPa, 2022). A luta pela formalização da práxis da/o psicóloga/o nas instituições de ensino no Brasil já perdura há décadas. Somente em 1992 que a Psicologia Escolar foi reconhecida como especialidade pelo Conselho Federal de Psicologia. Atualmente a manutenção do seu reconhecimento se dá por meio da resolução nº 03 de 2022 do Conselho Federal de Psicologia.

Entre a primeira vez que buscou regulamentação, por meio de uma lei específica, até a sua aprovação fora abordada diversas vezes, quando conseguiu sua aprovação na Câmara e Senado Federal, mas antes da sua aprovação definitiva sofreu o veto³ do presidente em exercício, Jair Messias Bolsonaro. A derrubada desse veto e a consequente aprovação da lei só foi possível por conta da mobilização dos Sistemas Conselhos de Psicologia e Serviço Social, das associações destas classes profissionais e da pressão social sobre os agentes políticos.

No mesmo período da tramitação da Lei no Congresso Nacional ocorreu um massacre na Escola Estadual Professor Raul Brasil, na cidade de Suzano. Segundo o portal de notícias G1 (2019), na ocasião dois ex-alunos invadiram a escola e atentaram contra a vida das pessoas que estavam na escola, foram 10 mortos e 11 feridos. Esse atentado expôs a urgência desses profissionais tanto no suporte e acolhimento daquela comunidade escolar na volta à rotina, quanto na produção e

¹ O Sistema Frank contemplava não apenas a saúde escolar, mas, também, múltiplos aspectos da saúde pública e individual, tais como demografia, casamento, procriação, puerpério, saúde infantil, medicina militar, doenças infectocontagiosas, vestuário, esgotos, suprimento de água e prevenção de acidentes (Figueiredo; Machado; Abreu, 2010).

² Esta lei foi aprovada no dia 11 de dezembro de 2019 e trata da prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica (Brasil, 2019).

³ O Veto nº 37, de 08 de outubro de 2019, tinha como objetivo impedir a aprovação do "Projeto de Lei da Câmara nº 60, de 2007 (nº 3.688/2000, na Casa de origem), que "Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica" (Brasil, 2019, p. 3).

aplicação de projetos que visem a prevenção à violência nas escolas em todo o país. Diante do cenário cada vez mais naturalizado das múltiplas violências, bem como seus impactos para a comunidade escolar podemos afirmar que tratar de saúde mental nos ambientes de ensino formal é algo urgente tendo em vista o crescente número de pessoas deste ambiente que são afastadas por adoecimento mental. A cidade de São Paulo é exemplo disto, pois dos 27.237 funcionários públicos afastados em 2018 por questões referentes à saúde mental, 22.561 eram da secretaria de educação (Cardoso, 2019).

O CFPa (2019), em consonância com os estudos de Vigotski (2022), sugere às/aos suas/seus profissionais que fomentem discussões em nível coletivo de modo a garantir a pessoa com deficiência. Entretanto, ainda existe a barreira do preconceito sobre estas pessoas, porque muitos governantes, diretores de instituições de ensino e familiares de alunos veem a psicologia escolar como desnecessária (Novaes, 1996, *apud* Machado, 2010 *apud* Santos, Gonçalves, 2016).

Aspectos metodológicos

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa exploratória de cunho bibliográfico (Gil, 2008) e buscou revisar alguns textos sobre Psicologia Escolar e Educacional e a sua relevância no atual cenário educacional do Brasil para por meio disto explicitar a urgência das/os profissionais de psicologia para a efetivação de uma educação integrada e interdisciplinar nas instituições de ensino, nos seus variados níveis.

O processo de construção do artigo deu-se a partir do levantamento de literaturas relativas à temática nos repositórios digitais *SciELO* e *PePISC*, utilizando os descritores “psicologia escolar” e “psicologia e educação”, além do site do Planalto Federal e do Conselho Federal de Psicologia. No total foram utilizados vinte e dois (22) materiais de referência, dentre eles sete artigos científicos, cinco livros, uma monografia, duas matérias jornalísticas publicadas em sites de notícia de circulação nacional, o Veto 37/2019 que barrou a aprovação do Projeto de Lei nº 3.688/2000, a Lei Federal 13.935/2019 que trata da prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, a Lei nº

9.394/96 que versa sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o documento Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica (edição revisada) do CFP, os cadernos de deliberações do Congresso Nacional de Psicologia da 10ª e 11ª edições e o manual de orientações para regulamentação da Lei nº 13.935 – versão 2022 produzido pelos Conselhos Federais de Psicologia e Assistência Social.

Os critérios adotados para selecionar tais materiais foram definidos a partir da relevância dos textos em relação à atuação profissional da/o psicóloga/o nas instituições de ensino, bem como o seu caráter elucidativo sobre o prisma do autor em relação à educação como um lugar de transformação pessoal e profissional do indivíduo. Outro fator que serviu como filtro foi a data das publicações, dando-se prioridade a materiais publicados na última década, assim treze (13) são desta, cinco (5) da década anterior e dois (2) da década de 1990.

Neste artigo foi dado destaque aos materiais produzidos pelo CFP e a Lei 13.935/19 que versa sobre a inserção de Psicólogas/os e Assistentes Sociais nas escolas da Educação Básica.

Resultados e discussões

Durante o seu desenvolvimento no Brasil a Psicologia sempre esteve atrelada à educação. Todavia, a sua práxis era realizada pelos grupos dominantes e sua função resumia-se à docilização dos corpos e à quantificação daquilo que fora entendido como “inteligência”. Destaca-se “a necessidade de transformações no espaço escolar para além da psicometria e das teorias clínica em psicologia” (Andaló, 1984 *apud* Maia Filho; Chaves, 2016, p.316). Neste prisma, Santos e Gonçalves (2016) corroboram com Viana e Francischini (2016), quando colocam que “o psicólogo escolar ainda não consolidou seu espaço de atuação profissional, existindo ainda a necessidade de redefinição do seu papel nas instituições escolares, com vistas ao exercício de uma prática psicológica integrada com a realidade brasileira” (Santos; Gonçalves, 2016, p. 12).

Diversos são os projetos que buscam a promoção de saúde no contexto educacional. Porém, faz-se necessário se atentar que em muitos momentos elas se

descolam do ambiente no qual estão ocorrendo por não considerar a realidade em que ocorrem, pela não existência da efetivação das políticas públicas que visam a promoção de saúde mental dentro da escola (a exemplo da Lei 13.935/19 que ainda não foi implementada pelo governo do estado na Bahia e apenas poucos municípios baianos já fizeram este movimento); pela falta de continuidade dos projetos intervenção, pela falta de formação crítica dentro do curso de Psicologia de forma geral e em especial nas especializações em Psicologia Escolar, pela falta de metodologias que tenham condições de produzir uma articulação sistematizada entre os fazeres da Psicologia e dos outros saberes existentes dentro da escola.

Viana e Francischini (2016) trazem o quão são relevantes e necessários os debates, reflexões e críticas ao *modus operandi* da educação no Brasil. O caminhar dessas discussões “tem encaminhado a temática sobre o protagonismo social como linha norteadora para a ação do profissional de psicologia, e balizador para ações que possam efetivamente contribuir para a emancipação das pessoas e compromisso com a transformação social” (p. 64).

Pensando em mecanismos para a mudança paradigmática das práticas da PEE e na busca por uma educação emancipatória do sujeito que o Congresso Nacional de Psicologia (CNP) (tanto na sua 10^º edição, quanto na sua 11^º edição) aprovou, em assembleia, propostas voltadas à interlocução, reforço e mobilização da categoria com este fim e também para que a PEE possa ter o seu respeito e espaço social que lhe é de direito. No 10^º CNP destacam-se as propostas 23, 63 e 144. Já no 11^º CNP faz-se necessário trazer a atenção para as propostas 202, 203, 240 e 296.

A proposta 23 do 10^º CNP versa sobre a parceria entre o Sistema Conselhos, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e sindicatos para a “articulação com o Legislativo e Executivo, buscando garantir a presença da Psicologia nas redes e sistemas educacionais formais e não formais, públicos e privados, na luta e fazendo gestão para a aprovação do Projeto de Lei nº 3.688/2000” (CFPb, 2019, p. 72). A proposta 63 do 10^º CNP propõe repensar o *modus operandi* da educação no Brasil e, também, as ameaças ao desenvolvimento de um projeto educacional que promova o pensamento livre e considere a singularidade dos agentes envolvidos no

processo ensino-aprendizagem. Essa proposta traz um “modelo de educação inclusiva, democrática e cidadã, que respeite a diversidade e que crie condições para o protagonismo dos estudantes e de toda a comunidade escolar” (CFPb, 2019, p. 44).

A 144 do 10º CNP reforça a necessidade de concursos públicos para a contratação das/os psicólogas/os nas instituições de ensino “nas três esferas de Governo: Federal, Estadual e Municipal e contratação em instituições privadas de educação formal e não formal, em uma perspectiva institucional e não patologizante” (CFPb, 2019, p. 84). A proposta 202 do 11º CNP solicita do Sistema Conselhos de Psicologia que busque articulação junto a diversos órgãos, entidades e instituições para a implementação da Lei 13.935/19, a criação do cargo específico de Psicóloga/o Escolar, tendo em vista a defesa intransigente da perspectiva crítica da Psicologia Escolar. A proposta 203 do 11º CNP além de defender os elementos postos na proposta 202 também defende a contratação das/os Psicólogas/os Escolares por meio de concurso público por meio dos recursos provenientes do FUNDEB, pois traz o entendimento de que a prática profissional para que seja de qualidade depende de investimento e no caso da escola pública, de investimento público por meio da efetivação das políticas públicas da educação (CFPa, 2022).

Já a proposta 240 do 11º CNP avança na discussão a respeito da defesa de uma atuação para a promoção de saúde mental nos contextos educacionais que não sejam “estigmatizante, medicalizante, e normatizante e psicopatologizante, racistas, LGBTfóbicas e capacitistas, com posicionamento contra a escola sem partido e *homeschooling*” (CFPa, 2022, p. 53). A proposta 296 do 11º CNP traz o olhar para os impactos do contexto pandêmico para a educação e defende que a práxis profissional da Psicologia Escolar seja pautada no combate a intervenções que visem patologizar, medicalizar e psicologizar os adoecimentos psicológicos, fortalecendo, deste modo, a ótica crítica da Psicologia Escolar (CFPa, 2022). Cabe destacar que diversas outras propostas tanto do 10º CNP, quanto do 11º CNP buscam tratar da práxis da Psicologia Escolar e Educacional. Todavia, o enfoque dado as propostas supracitadas se dão em decorrência do recorte discursivo deste trabalho.

Diante das diversas discussões produzidas desde a aprovação da Lei 13.935/19 e objetivando materializar as solicitações apresentadas nas propostas do 10º e do 11º CNP que o Conselho Federal de Psicologia em conjunto com o Conselho Federal de Serviço Social e outras entidades, lançaram o manual intitulado “Psicólogas(os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei 13.935/2019 - versão 2022”. Este material reúne desde a apresentação da equipe nacional de ambos Conselhos responsável pela articulação para a implementação/regulamentação da Lei 13.935/19, passando pela reunião da transcrição na íntegra da Lei e apresentação das ações que já foram realizadas até o presente momento, até as orientações, marcos legais e documentos que podem servir de base para que Psicólogas/os e Assistentes Sociais possam desenvolver ações nos seus territórios para que a efetivação da Lei aconteça (CFPb, 2022).

A efetivação da Lei 13.935/19 traz consigo mais um (dentre os diversos existentes) braços de luta por uma educação pública de qualidade que perpassa pela produção de cuidado integral com os sujeitos que compõe a comunidade escolar e pela contratação dos profissionais da educação via concurso público, pois a seguridade no agir depende da liberdade profissional, tendo em vista que a contratação por indicação política instabiliza a práxis profissional crítica, além de entrar em confronto com a defesa de um fazer implicado ética, política e socialmente para a emancipação de sujeitos (CFPb, 2022).

Araújo e Sousa (2013) alertam para a urgência em relação à promoção efetiva de saúde nos ambientes escolares. Elas pontuam que “não há mais espaço e nem tempo para negligenciar esta realidade, recusando investir (econômica, social e comportamental) em projetos que podem garantir a saúde (e com qualidade) no trabalho” (p. 8). Santos e Gonçalves (2016) concordam com Maia Filho e Chaves (2016) que a práxis da/o profissional de psicologia na educação deve ir para além do vislumbrar das questões psíquicas individuais, estas/es devem fitar a comunidade escolar de modo a analisá-la como acontecimento macro que tem interlocução com múltiplas questões (relacionais, legais, institucionais, etc.). “A atuação e prática do psicólogo no contexto educacional devem estar ligadas a um processo de reflexão

crítica da realidade, do dia-a-dia da escola e de seus integrantes [...]" (Santos; Gonçalves, 2016, p. 4).

Cabe destacar que a atuação da/o psicóloga/o escolar não deve ser isolada, muito pelo contrário, a efetivação da sua práxis se dará em conjunto, num trabalho interdisciplinar. Santos e Gonçalves (2016) apontam a relevância da criação de parcerias com os múltiplos segmentos da comunidade escolar. O CFPa (2019) concorda com essa questão e sinaliza o que pode ser feito nessa atuação colaborativa: "a (o) psicóloga (o) [...] poderá trabalhar, em parceria com pais, professores e equipe pedagógicas, com atividades que colaborem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, enfocando a relação entre cognição e afeto" (p. 51).

Santos e Gonçalves (2016) trazem ainda a importância da PEE buscar seu próprio lugar enquanto atuação, distante do modelo clínico, patologizante, medicalizante que busca reduzir tanto o indivíduo quanto o processo de ensino-aprendizagem. A práxis crítica da PEE busca fugir do "modelo patológico, do modelo clínico, pois visa a aplicação de solidificação de métodos científicos, tendo como resultado a resolução das problemáticas encontradas na educação" (p. 8). O CFPa (2019) e Santos e Gonçalves (2016) entram em sintonia no que se refere a como essa mudança de perspectiva, além de promover uma educação mais integrada e inclusiva, acessível às singularidades das/os estudantes.

Considerações finais

Com base no que foi citado podemos perceber o quão necessário e urgente é a inserção das/os psicólogas/os nas instituições de ensino. Porém, é igualmente importante que isto não ocorra de forma abrupta e sem uma formação técnica aprofundada, tendo em vista as múltiplas e complexas realidades nas quais essas/es profissionais serão introduzidas/os. Neste sentido, se esta/e profissional acessa a comunidade sem o devido preparo pode gerar ainda mais disparidade entre o que se espera da educação e o que ocorre na prática, porque os gestores públicos podem argumentar que o seu papel foi feito e assim se eximirem de suas responsabilidades. Existe ainda a possibilidade de gestores públicos criarem uma

equipe interdisciplinar (com psicólogas/os e assistentes sociais) para atuarem como itinerantes entre as escolas. Se esse rodízio não acontecer de modo a articular as escolas, as práticas integradas com o calendário escolar, de forma continuada, teremos a repetição de fazeres descolados da realidade da comunidade escolar e mais uma vez será um fazer de conta.

Outro elemento que cabe destacar é a falta de pesquisas sólidas sobre as múltiplas realidades psíquicas existentes nas instituições de ensino no Brasil em comunidades pobres e/ou periféricas. É gritante a insuficiência (e até a inexistência) de profissionais da PEE e de materiais referentes as práticas da PEE em espaços específicos, tais como: instituições de ensino em comunidades rurais, quilombolas, indígenas, etc. É comum que os trabalhos foquem a sua investigação sobre um agente da comunidade escolar (em geral o professor e, às vezes, o aluno) e tais contextos traduzem, no geral, a realidade das escolas urbanas. Portanto, faz-se necessário o desenvolvimento de mais estudos que elucidem como a psicologia escolar e educacional pode favorecer na promoção de saúde em cenários variados. As escolas preparatórias para o vestibular (cursinhos pré-vestibulares), as escolas técnicas e as universidades também carecem de reforço da PEE para que seus estudantes possuam uma formação mais integrada e interdisciplinar, pois cada ambiente citado possui demandas próprias que pertencem ao momento de vida dos seus agentes.

A práxis da/o psicóloga/o escolar não deve ser resumida a situações pontuais (resolver demandas urgentes, cumprir agenda de datas comemorativas, etc.). Pensar a saúde mental nas instituições de ensino é repensar o sistema de ensino (métodos, conteúdos e práticas) ao passo que se cria pontes, desenvolve cuidado e promove saúde.

Referências

ARAÚJO, Lílian Maria Badaró Ferreira; SOUSA, Rosânia Rodrigues de. O adoecimento psíquico de professores da rede pública estadual: perspectiva dos docentes. In: Encontro da ANPAD, n. XXXVII, 2013, Rio de Janeiro/RJ, **Anais eletrônicos da ANPAD**, Rio de Janeiro/RJ: ANPAD, 2016. p. 01-09.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 20 de dezembro de 2019. Refere-se a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 198, n. 131, 11 dez. 2019.

BRASIL. Veto nº 37, 08 de outubro de 2019. Veto integral do Projeto de Lei nº 3.688, de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 492, 08 dez. 2019.

CARDOSO, William. **Educação tem 62 afastamentos por transtorno mental ao dia**. Folha de São Paulo. São Paulo, BR, 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIAa. **Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica**. Brasília: 2019. p. 70

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIAb. **Caderno de deliberações do 10º CNP: o (im)pertinente compromisso social da psicologia**. Brasília: 2019. p. 141.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIAa. **Caderno de deliberações do 11º CNP: o impacto psicossocial da pandemia: desafios e compromissos para a Psicologia brasileira frente às desigualdades sociais**. Brasília: 2022. p. 112.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIAb. **Psicólogos(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei nº 13.935 – versão 2022**. Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social. 2. ed., Brasília: CFP, 2022, p. 55.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402p.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação/** Newton Duarte. -I. ed., I. reimpressão - Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 108.

FIGUEIREDO, Túlio Alberto Martins de; MACHADO, Vera Lúcia Taqueti; ABREU, Margaret Mirian Scherrer de. A saúde na escola: um breve resgate histórico. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v.15, n.2, p. 397-402, Mar. 2010.

G1. **Cronologia: massacre em Suzano**. São Paulo, BR. Disponível em:< <https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2019/03/13/cronologia-massacre-em-suzano.ghtml>>. Acesso em: 01 jul. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Ed. 6. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, José Carlos; CRAVO, Lídia Faria; GASPAR, Pedro João Soares. Projecto “Pensar saudável, Viver saudável”: uma (boa) prática de Educação para a Saúde baseada na formação pelos pares. In: PEREIRA, Henrique e outros (ed.) -

Educação para Saúde, Cidadania e Desenvolvimento Sustentado. [S.l.]: RM21, 2010.

MAIA FILHO, Osterne Nonato; CHAVES, Hamilton Viana. A relação entre psicologia e educação: ofícios entrelaçados. **Acta Scientiarum**, Maringá, v.38, n.3, p. 309-318, Jul.-Set., 2016.

SANTOS, Jeovane Vieira dos; GONÇALVES, Charlisson Mendes. Psicologia Educacional: importância do psicólogo na escola. **Psicologia.pt**, Porto/Portugal, p.01-22, dez. 2016.

VIANA, Meire Nunes; FRANCISCHINI, Rosângela. **Psicologia Escolar:** que fazer é esse? FRANCISCHINI, Rosângela; VIANA, Meire Nunes (Orgs)/Conselho Federal de Psicologia. Ed. 1. Brasília: CFP, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas – Tomo Cinco:** Fundamentos de Defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

RECUPERAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO PANDÊMICO¹

Prof^ª Ma. Andreia Machado Castiglioni de Araújo
Graduação em Pedagogia - FAVENI
Mestrado Profissional em Letras - UEFS
Doutoranda em Educação - Faced/UFBA
Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana
deacast@gmail.com

Resumo

O referido estudo tem como objetivo revisar bibliografias que apresentem desdobramentos pedagógico-curriculares referentes às aprendizagens que não foram desenvolvidas no contexto pandêmico. O escopo teórico está apoiado em documentos oficiais como: Constituição Federal (1988), Plano Nacional de Educação (2014), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Base Nacional Comum Curricular (2017), Projeto de lei nº 3411/2021, Parecer CNE/CP nº 6/2021 e Decreto nº 11.079/2022, bem como em autores que investigam sobre os percursos pedagógicos para a recuperação das aprendizagens dos estudantes. O método utilizado foi de abordagem qualitativa e pesquisa bibliográfica, de cunho descritivo e analítico. Encontram-se como resultados a importância da democratização do acesso às tecnologias digitais por conta do grau de prejuízo ao movimento aprendente alinhado à lacuna das aprendizagens gerando uma necessidade de recuperação. Salienta-se, como conclusão desse documento, a iminência em aprofundar a discussão dessa temática.

Palavras-chave: recuperação das aprendizagens; tecnologias digitais da educação; políticas públicas; contexto pandêmico; educação básica.

Introdução

Desde o ano de 2020, o mundo tem vivenciado um cenário de inúmeros desafios e prejuízos com a Covid-19. Até março de 2023², foram registrados a nível

¹ O referido artigo foi elaborado a título de finalização da Segunda Graduação em Pedagogia pela FAVENI. Essa mesma temática está sendo ampliada na pesquisa de Doutorado de Educação, na UFBA (Linha 1: Currículo e (In)formação, sob orientação da Prof^ª Dr^ª Maria Helena Bonilla).

² Conforme dados disponíveis em <https://gisanddata.maps.arcgis.com/apps/dashboards/bda7594740fd40299423467b48e9ecf6>, acesso em: 14 Jun 2023.

global 676.609.955 casos e 6.881.955 óbitos, desses casos só no Brasil foram mais de 37 mil casos e de 700 mil mortes.

Diante desse contexto pandêmico instaurado entende-se que todas as realidades tiveram prejuízos os quais levarão tempo para serem superados. Os dados da *United Nations Children's Fund* (UNICEF) apontam para ampliação das desigualdades sociais e educacionais, com a necessidade urgente de políticas públicas efetivas do Poder Público frente às demandas que “condenam grandes parcelas da população à invisibilidade, ao abandono e ao silenciamento” (UNICEF, 2021, p. 8). Essas ações precisam ser direcionadas especialmente às crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, pois “exclusão escolar tem classe e cor” (UNICEF, 2021, p. 8): pretas(os), pardas(o) e indígenas.

No âmbito educacional, o currículo escolar precisou ser flexibilizado, em um movimento de transição, a fim de tentar garantir as aprendizagens essenciais para os próximos anos escolares. No Brasil, muitas políticas públicas, ações e estratégias foram desenvolvidas nesse processo, através de atividades não presenciais, ensino híbrido, e retorno à presencialidade de modo escalonado à medida que a pandemia ia sendo estabilizada. Percebeu-se também a necessidade de adequação nas práticas pedagógicas, na formação docente, nos materiais didáticos e flexibilidade nos processos avaliativos.

Assim, no intuito de mitigar os impactos do ensino não presencial, aponta-se nesse artigo de revisão bibliográfica, a necessidade de investigar os desdobramentos pedagógico-curriculares referentes às aprendizagens que não foram desenvolvidas na referida conjuntura, buscando garantir os processos e caminhos necessários para uma efetiva recuperação das aprendizagens.

Para essa investigação, evocam-se como referências basilares alguns documentos oficiais como: a Constituição Federal (1988), no art. 205 trazendo a Educação como direito de todas/os e o pleno desenvolvimento dessa pessoa; o Plano Nacional de Educação (2014), na sua meta 7 a fim de “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb”; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); as normas legais que referem-se à recuperação das aprendizagens: projeto de lei nº 3411/2021,

parecer CNE/CP nº 6/2021 e decreto nº 11.079/2022; os direitos e objetivos para as aprendizagens essenciais, presentes na Base Nacional Comum Curricular (2017), entre outros registros de desdobramentos do contexto pandêmico na educação básica pertinentes.

Por conseguinte, esse artigo de revisão bibliográfica traz relevância acadêmica e social pela emergência em investigar os impactos da pandemia da COVID-19 e seus possíveis desdobramentos na educação básica. Para esse intento, evidencia-se o objetivo geral de revisar bibliografias que apresentem os desdobramentos pedagógico-curriculares referentes às aprendizagens que não foram desenvolvidas no contexto pandêmico em prol da sua recuperação. Apresentam-se ainda os seguintes objetivos específicos:

- Examinar algumas ações a fim de minimizar as perdas educacionais;
- Registrar os caminhos pedagógicos vivenciados para a recuperação das aprendizagens com a mediação das tecnologias digitais.

O percurso metodológico utilizado para esse estudo foi de abordagem qualitativa e de uma pesquisa bibliográfica de cunho descritivo e analítico, abordando a perspectiva de alguns teóricos e suas pesquisas relacionadas a essa temática contemporânea. Espera-se como resultado descobrir ações concretas voltadas para a garantia das aprendizagens e respectiva recuperação, bem como confirmar a influência da democratização do acesso às tecnologias digitais nesse processo pedagógico, salientando-se a iminência em ampliar essa investigação posteriormente.

Por fim, apresenta-se a seguinte estrutura deste trabalho, dividido em 04 seções, iniciando com essa breve introdução, alinhada à revisão de literatura e fundamentação teórica na segunda seção. Em seguida, na seção 3, tem-se a metodologia e os caminhos investigativos desenvolvidos nesse artigo de revisão bibliográfica e, concluindo com as considerações finais.

Referencial Teórico

Nos últimos anos, principalmente com a iminência de uma pandemia de nível global, a sociedade tem se modificado com aceleradas transformações culturais,

sociais e tecnológicas. O percurso dessas evoluções têm influenciado as formas como os sujeitos se posicionam no mundo e participam de sua dinamicidade, produção e interações.

A nível educacional, a realidade das lacunas de aprendizagens nas escolas, especialmente as públicas, tem trazido desafios para os docentes e suas práticas pedagógicas, numa tentativa de perceber os anseios de suas/seus estudantes envolvidas/os no processo de construção do conhecimento. Mais do que nunca, faz-se necessário refletir sobre as aprendizagens desenvolvidas em sala de aula e possíveis meios para sua recuperação frente a esse contexto pandêmico tão desafiador. Essas questões, ainda, permanecem inquietando quanto a

“discutir sobre o que acontece, o que pode acontecer e o que deveria acontecer em salas de aula não é o mesmo que conversar sobre o tempo. Essas discussões são fundamentalmente sobre as esperanças, os sonhos, os temores e as realidades - sobre as próprias vidas - de milhões de crianças, pais e professores. Se essa tarefa não merecer a aplicação de nossos melhores esforços - intelectuais e práticos - nenhuma outra merecerá.” (Apple, 2006, apud Moreira; Tadeu, 2011, p. 51)

A temática foco deste estudo evidencia a recuperação das aprendizagens, assunto bastante comentado nas mídias do ambiente educacional, porém ainda pouco aprofundado diretamente no adensamento conceitual e no registro documental das experiências vivenciadas na pandemia. Destacam-se alguns trabalhos recentes que dialogam com essa investigação preliminar, os quais delineiam uma conjuntura similar e convidam para esmiuçar as ações e estratégias para minimizar essas lacunas de aprendizagem.

Anjos e Cardoso (2022) expõem algumas reflexões sobre as diferenças vivenciadas por estudantes de um instituto federal quanto ao acesso às aulas remotas, evidenciando desigualdades e privilégios nesse contexto pandêmico. Essas questões circunstanciais e de cunho sociocultural diverso podem também ter influenciado ou vir a influenciar os atos de currículo das respectivas comunidades escolares.

Freire (2021) aborda os letramentos e interações utilizados no ensino remoto emergencial, bem como anuncia a preparação para o período pós-pandêmico. Aqui,

faz-se um link com a proposta dessa investigação diante da organização da escola básica frente às demandas de defasagem das aprendizagens e atenção ao planejamento para situações de ações futuras de adaptação, priorização curricular, apoio pedagógico, etc.

Barbosa, Anjos e Azoni (2022) identificam artigos científicos mundiais relacionados aos impactos do isolamento físico social nas aprendizagens da educação básica, sinalizando a ausência de publicação dos prejuízos quanto à leitura, escrita e matemática, em especial no Brasil.

Ainda, alguns artigos internacionais prenunciam-se na discussão do planejamento pós-pandêmico. Cahapay (2020), no contexto das Filipinas, apresenta reflexões plausíveis quanto à era do “novo normal/new normal” pós-covid-19 na educação enquanto necessidade de repensar as práticas educacionais e as incidências curriculares, discutindo sobre objetivo, conteúdo, abordagem e avaliação. Já os estudos de Gomes, Oliveira e Sá, Vásquez-Justo e Costa-Lobo (2021), em meio à realidade de Portugal, referem-se à recuperação das diversas finalidades da educação, especialmente no apoio aos menos privilegiados para o desenvolvimento da pessoa humana. Essa recuperação mais ampla também abarca as questões pedagógico-curriculares e respalda a proposta de mapeamento de ações para reparação dessas ausências.

Dessa forma, pensar sobre currículo, dentro de uma conceituação complexa e polissêmica, envolve a constituição do conhecimento para além das questões educacionais, mas implicado nas esferas política, social, cultural e econômica. Essa reflexão só fortalece a concepção de que “o currículo vivifica a educação e é constante processo formativo que engloba visões filosófico-políticas, interações intersubjetivas (humana e tecnologicamente mediadas) e recursos de organização do conhecimento” (Sales, 2013, p. 106)

Nesse sentido, a/o professora/r tem sido convidada/o a essa reflexão e confrontada/o a movimentar suas experiências em sala de aula, através de uma reflexão sobre seu papel na escola e os caminhos pedagógico-curriculares para o alcance dos objetivos no cenário educacional. O currículo, como teoria crítica, também se configura no dinamismo dessas práticas docentes, externalizando

referências sociais, culturais, históricas e políticas, através de ideologias e resistências nas relações de poder (Macedo, 2008).

O posicionamento democratizante do docente demonstra a politicidade da educação, fundamental para reflexão sobre seu papel e autoria na práxis pedagógica. Para Hargreaves (2004, p.34), “a sociedade do conhecimento é uma sociedade de aprendizagem”, visto que a transformação contínua e inovadora em uma cultura depende da capacidade dos seus sujeitos estarem em constante aprendizado consigo mesmos e com os outros, partindo do poder de pensar, atuar, refletir, aprender, atuar novamente e inovar, mas de acordo com cada realidade e contexto circundante. Irrefutavelmente, a pandemia deixou lacunas que levarão anos para serem minimizadas, através de um processo contínuo e progressivo de recuperação de aprendizagens que tenham ou não sido ofertadas aos estudantes.

A ideia de recuperação das aprendizagens aparece inicialmente no projeto de lei nº 3411/2021 em seu art. 4º, inciso III, com o Programa Emergencial de Aprendizagem dos Estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio ao contemplar como eixo de atuação a “recomposição das aprendizagens, com o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem para estudantes dos anos finais do ensino fundamental e médio com dificuldades e defasagens, especialmente em língua portuguesa e matemática” (Brasil, 2021, p. 3).

Pode-se encontrar essa mesma preocupação no parecer homologado pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP nº 6/2021) dentro do “breve diagnóstico”, ao citar como uma das medidas ser a criação de programas para recuperação dessas aprendizagens, quanto no decreto nº 11.079/2022 com a instituição de uma Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, ao considerá-la um “conjunto de medidas para o avanço do discente ao nível de aprendizagem adequado à sua idade e ao ano escolar, por meio do uso de estratégias e atividades pedagógicas de diagnóstico, de acompanhamento e de consolidação das aprendizagens” (Brasil, 2022, p.1).

Esse entendimento nos remete à necessidade de análise e avaliação do que foi garantido enquanto aprendizagem pelos estudantes. Apoia-se na concepção de avaliação como uma ação mediadora (Hoffmann, 2003) para respaldar o processo da recuperação das aprendizagens, percebendo-a na concretização dessa ação

sem intenção de terminalidade e apuração de erros e acertos, mas sim que busca encorajar e orientar os alunos à produção de um saber qualitativamente superior, pelo aprofundamento às questões propostas, pela oportunização de novas vivências, leituras ou quaisquer procedimentos enriquecedores ao tema em estudo (Hoffmann, 2003, p.61).

Neste sentido, a investigação da avaliação diagnóstica pode direcionar um caminho possível na projeção de ações pedagógicas para garantia do processo de recuperação, na reorganização/flexibilização curricular e nas diferentes possibilidades didáticas em busca dessas aprendizagens não desenvolvidas por conta das condições de estudo vividas no contexto pandêmico.

Luckesi (2013) traz em seus estudos dois tipos de aprendizagens: a primeira chamada de “domínio” que são “aquelas que devem ser ensinadas e aprendidas como as mínimas necessárias de um determinado conteúdo (seja ele conhecimento, procedimento ou atitude) para um determinado nível de desenvolvimento escolar (faixa etária, série)” (Luckesi, 2013, p.243), e a segunda chamada “de desenvolvimento” enquanto “possibilidade dos estudantes irem para além desse domínio” (Luckesi, 2013, p. 244). No movimento de recuperação, precisa ser garantido curricularmente ao estudante ao menos as aprendizagens de “domínio”.

Por conseguinte, o currículo tem o poder de fortalecer as ações didático-pedagógicas na escola para progressão do conhecimento enquanto experiências em transição. Essa atuação requer um olhar atento da/o professora/r para esse estudante, respectivas lacunas e observação às suas necessidades, principalmente perante saberes que não foram ofertados efetivamente e/ou de modo satisfatório. Como nos reafirma Arroyo, “nessa luta ética pela liberdade e a autoria, pelo direito a um conhecimento que liberte, o currículo aparece como o território de disputa.” (Arroyo, 2013, p. 40).

Nessa perspectiva, um outro possível direcionamento é o uso das tecnologias digitais para expansão de caminhos e metodologias para recuperar essas aprendizagens após o hiato educacional. Até porque, durante o distanciamento físico-social, intensificou-se o chamamento no qual “o professor e os estudantes são protagonistas do processo ensino-aprendizagem, pois compartilham experiências vividas na sociedade conectada para, assim, explorarem-nas como

possibilidades no contexto educativo e fora dele” (Nonato, Sales, Cavalcante; 2021, p.18).

Afinal, com a intensidade de circulação de dados, ampliam-se possibilidades de composições e conexões no cenário educativo (quer seja potencializar acessos a plataformas e/ou aplicativos para aprimorar os saberes, quer seja adentrar na realidade local, em constante ajuste às necessidades de seu contexto). Essas experimentações contextualizadas agregam valor aos compartilhamentos, hiperlinks, transversalidades, inter/trans/multidisciplinaridades e (multi)letramentos, além de gerar diversificadas construções nos espaços educacionais com a produção de saberes. Pois, as particularidades da sociedade de cada época oportunizam diferentes formas de interação para a experiência humana.

Portanto, refletir sobre a recuperação das lacunas de aprendizagens à frente do uso das tecnologias digitais da educação como impulsionadoras desse processo de ampliação de saberes tende a fortalecer as ações pedagógico-curriculares dentro e fora da sala de aula com enfoque na sua função social e democrática.

Aspectos Metodológicos

Sabe-se que cada estudo postula um método que melhor alicerça sua concepção inicial, seu desenvolvimento e posterior interpretação dos dados produzidos, sem deixar de apresentar um olhar interpretativo e concatenado aos resultados apresentados.

Para esse estudo, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, de cunho descritivo e analítico, com intuito de aprofundar o entendimento sobre a recuperação das aprendizagens na educação básica em um contexto pós-distanciamento social e com tantas lacunas no meio educacional.

Quanto à abordagem qualitativa, aqui por hora adotada, ela tem por característica apresentar descrições detalhadas, imbuída de interpretação própria, e em busca de discorrer suas fundamentações e valores simbólicos. (Goldenberg, 2004). O olhar qualitativo face às construções teóricas delineadas neste estudo possibilita a ampliação de olhares e perspectivas alinhadas às análises

verticalizadas e, portanto, mais aprofundadas do recorte evidenciado nesta problematização.

Ainda, há a tentativa em manter “um rigor outro” (Macedo; Galeffi; Pimentel, 2009), em um desenvolvimento implicado a partir de uma compreensão diversificada dos fenômenos averiguados (Goldenberg, 2004), ao iluminar minúcias através de uma integração contextual. Os textos basilares para a construção dos entendimentos e os documentos oficiais conectados às questões expostas nesse estudo estão apoiados nos “olhares epistemológicos críticos-plurais” (Macedo; Galeffi; Pimentel, 2009, p. 107) relacionados às especificidades desse rigor.

Buscou-se, dessa forma, caminhos teóricos apoiados na pesquisa de bibliografias dialogadas para embasar as práticas e experiências vivenciadas a nível global na esfera educacional no contexto (pós) pandêmico no intuito de garantir o entendimento da recuperação das aprendizagens e respectivos caminhos para esse alcance.

Resultados e Discussões

Ao analisar preliminarmente alguns textos e teóricos, percebeu-se que as perdas foram intensificadas apesar das variadas ações de continuidade do processo educativo. Foi também constatado que apesar das limitações do cenário pandêmico, houve êxito na aproximação das atividades no meio digital, possibilitando àqueles que tinham acesso uma maior autonomia no uso das tecnologias.

Quanto aos dados coletados nessa pesquisa bibliográfica, tem-se como resultados que quanto menor o acesso desses estudantes às tecnologias digitais e suas possibilidades de interação virtual, maior o distanciamento e a lacuna das aprendizagens necessárias de garantia no ano escolar correspondente. Além do mais, esses textos apresentam uma perspectiva de ascendência dessa lacuna caso não ocorram ações pedagógicas a fim de garantir a recuperação dessas aprendizagens. Também observa-se a carência de mais estudos com dados amadurecidos no Brasil e suas diferentes regiões, de modo a disponibilizar um entendimento mais aprofundado desse cenário educacional após o impacto da pandemia.

Portanto, conforme a metodologia utilizada, reconhecem-se ausências e lacunas nesse estudo, que podem ser investigadas com suas minúcias futuramente em uma pesquisa mais ampla e aprofundada.

Considerações Finais

Enquanto encerramento deste artigo, tem-se o conhecimento de que alguns movimentos foram desenvolvidos nesse contexto (pós) pandêmico, a nível global e local, seja através de meios virtuais e/ou presenciais, como já explanado anteriormente. Através dessas próprias estratégias é que tornou-se perceptível a iminência de refletir sobre a recuperação das aprendizagens desses estudantes e caminhos possíveis para a garantia desses saberes no espaço escolar.

Sob o prisma legal, localizou-se algumas poucas ações relacionadas à recuperação das aprendizagens, como o Programa Emergencial de Aprendizagem dos Estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio no projeto de lei nº 3411/2021 (art. 4º, inciso III), a sugestão de criação de programas para recuperação dessas aprendizagens no Parecer homologado pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP nº 6/2021), e, por fim a instituição de uma Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica no decreto nº 11.079/2022.

Percebeu-se na análise e revisão bibliográfica dos estudos e teóricos citados ao longo do texto, que há uma curva de ascendência das perdas estudantis diante da ausência de ações pedagógicas, apesar de um pequeno êxito àqueles que tinham acesso às tecnologias digitais ao desenvolverem mais autonomia nas atividades no ambiente virtual.

Ainda, no tocante aos dados coletados nessa pesquisa bibliográfica, tem-se a proporcionalidade inversa desse processo, no qual quanto menor o acesso ao meio tecnológico, maior o distanciamento e a lacuna das aprendizagens para o respectivo ano escolar. Além do mais, esses estudos pesquisados apresentam uma necessidade veemente em garantir a recuperação dessas aprendizagens o quanto antes.

Por fim, reitera-se a demanda por mais pesquisas brasileiras, tanto a nível nacional quanto local, disponibilizando dados reais e possibilitando uma compreensão mais aprofundada dos impactos da pandemia nesse cenário educacional.

Referências

ANJOS, Hellen Vivian Moreira dos; CARDOSO, Antônio Dimas. **Covid-19, Desigualdades e Privilégios na Educação Profissional Brasileira**. OUTROS TEMAS. Educ. Real. 47. Ano 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236109351>. Acesso: 13 Ago, 2022.

APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARBOSA, Alexandre Lucas de Araújo; ANJOS, Ana Beatriz Leite dos; AZONI, Cínthia Alves Salgado. **Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19**. Revisão Crítica ou Revisão de Escopo. CoDAS 34 (4). Ano 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20212020373> . Acesso: 16 Ago, 2022.

BRASIL. **Decreto nº 11.079/2022**. Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1510285975/decreto-11079-22> . Acesso em: 06 Nov, 2022.

_____. **Parecer CNE/CP nº 6/2021**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831- pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 16 Nov, 2022

_____. **Projeto de lei nº 3411**, de 04 de outubro de 2021. Programa Emergencial de Aprendizagem dos Estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio, e de Acolhimento à Comunidade Escolar das Redes Públicas de Educação Básica (PEAA). Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2301317> . Acesso em: 19 Nov, 2022.

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

_____. **Plano Nacional de Educação** - PNE/Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: INEP, 2014.

_____. **Lei nº 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 06 Ago, 2022.

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

CAHAPAY, Michael B. **Rethinking Education in the New Normal Post-COVID-19 Era: A Curriculum Studies Perspective**. Aquademia, 2020, 4(2), ep20018, <https://doi.org/10.29333/aquademia/8315>. Disponível em: <https://www.aquademia-journal.com/article/rethinking-education-in-the-new-normal-post-covid-19-era-a-curriculum-studies-perspective-8315>. Acesso em 10 Set, 2022.

FREIRE, Maximina M. **O ensino remoto emergencial e a exigência imediata de letramento: reflexões sobre um tempo de exceção**. Artigos DELTA 37 (4). Ano 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/1678-460X202156287>. Acesso: 11 Set, 2022.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Candido Alberto; OLIVEIRA E SÁ, Susana; VÁSQUEZ-JUSTO, Enrique; COSTA-LOBO, Cristina. **Education during and after the pandemics**. ARTICLE • Ensaio: aval. pol. públ. educ. 29 (112) • Jul-Sep 2021 • <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903296> . Acesso: 19 Set, 2022.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade de conhecimento: educação na era da insegurança**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação como mediação**. In: Avaliação mito e desafio. 34ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. Disponível em: <https://idoc.pub/documents/hoffman-avaliaao-mito-e-desafio-uma-perspectiva-construtivistap-df-vnd58p7mz9lx>. Acesso em 02 Dez, 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. 1ª ed. São Paulo : Cortez, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza; CAVALCANTE, Társo Ribeiro. **Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: um panorama da**

docência na Covid-19. PRÁXIS EDUCACIONAL (ONLINE), v. 17, p. 1-25, 2021.
Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8309> .
Acesso em: 17 Ago, 2022.

SALES, Mary Valda Souza. **Tessituras entre mediação e autoria nas práticas de currículo na formação a distância:** a construção do conhecimento no contexto universitário. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil:** Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Produção editorial Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias – CENPEC.Unicef Brasil. Abril, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf> . Acesso em: 25 Mai, 2023.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ESTADO DO CONHECIMENTO EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS BAIANAS

Angélica Gimenes Naranjos

Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES)

Patrícia Júlia Souza Coelho

Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES)

Resumo

Este estudo, de caráter qualitativo, se configura como uma pesquisa bibliográfica do tipo Estado do conhecimento e tem como objetivo central identificar estudos sobre a educação antirracista, com ênfase na formação de professoras (es) da Educação Infantil, em Programas de Mestrados Profissionais e Acadêmicos do Estado da Bahia, no espaço temporal de 2018 a 2022. Para tal, foram realizadas buscas em Repositórios de Dissertações dos Programas de Mestrado Profissionais e Acadêmicos em Universidades públicas do Estado da Bahia usando como descritores: educação antirracista; educação infantil; formação de professores. Os diálogos teóricos foram a partir das discussões realizadas por Minayo (2001); Kohl e Morosini (2021); Pinheiro (2023); Munanga (2005); Teles (2009); Corsaro (2011) e Gomes (2005). Após a coleta dos dados, a presente pesquisa apontou para contribuições significativas sobre os estudos das relações interpessoais e sobre as experiências educacionais referentes à intolerância racial, tendo em vista as suas repercussões.

Palavras-chave: educação infantil; educação antirracista; formação de professores.

Introdução

Este trabalho apresenta o Estado do Conhecimento de pesquisas realizadas sobre a educação antirracista, tendo como centralidade a Educação Infantil em articulação com o processo formativo de professoras (es), com o objetivo principal de mapear o enfoque dado à temática.

Percebe-se que o preconceito racial surge com a formação social do Brasil, (IPEA, 2011) e deixa sequelas irreparáveis, sendo assim, as crianças negras, afrodescendentes receberam como herança a perpetuação de ações preconceituosas, como a inferioridade enraizada na pele, carregando a bagagem de sofrimento de seus ancestrais, portanto, trabalhar com a diversidade racial, apresentando às crianças a importância de valorizar a si e ao outro, fomentando

uma cultura de convivência respeitosa, e assim, introduzindo a educação antirracista a partir da educação infantil atendendo o que é previsto pela Lei 10.639/03 torna-se imprescindível.

Desta forma, considerando a função que a escola possui de transmitir conhecimentos que foram sendo construídos durante o processo histórico junto ao desenvolvimento humano, tanto subjetivamente como socialmente, que se tem neste processo a escola com a atribuição de formar cidadãos para que estes possam transformar a realidade em que estão inseridos, justificando o que afirma Pinheiro (2023) sobre a necessidade de que a educação antirracista aconteça a partir da educação infantil e que esta apresente às crianças a verdadeira história dos africanos, desconstruindo uma versão deturpada de um povo sem cultura, incivilizado, entre outras categorizações construídas para inferiorizar e oprimir pessoas negras.

Nesta linha de pensamento Munanga (2005) corrobora com Pinheiro (2023) ao tecer considerações sobre a urgência da educação antirracista que invista na reparação de uma história mal contada sobre a ancestralidade de um povo que ainda sofre as mazelas da inferioridade enraizada em sua pele, ou seja, ao cumprimento do que é determinado através da Lei 10.639 de 2003, visto que:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (Munanga, 2005, p. 16).

Sendo assim, a metodologia desse estudo se desenha através do Estado do Conhecimento para mapear as pesquisas realizadas nos últimos cinco anos, de 2018 a 2022, as quais possam nos revelar elementos para compreender de que forma estão ocorrendo às intervenções que buscam contribuir para uma educação antirracista nas escolas de educação infantil, em articulação com os processos formativos de professoras (es) que atuam na primeira etapa da Educação Básica.

Os estudos analisados concernentes à educação antirracista vêm demonstrando fragilidades sobre as práticas pedagógicas e as pesquisas para a etapa da Educação Infantil. Portanto, a presente pesquisa busca ampliar a discussão sobre a educação antirracista para as crianças, com o intuito de construir bases para o combate ao racismo desde cedo, pretendendo, assim, promover a valorização da diversidade e construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Referencial teórico

Este estudo se realiza com aporte de autores que fundamentam os processos de construção educacionais com referência às diversidades étnicas raciais e o desenvolvimento de respeito de si e do outro, assim, tem-se como suporte bibliográfico para este estudo: Minayo (2001), que trará contribuições para o caminhar da pesquisa; Kohl e Morosini (2021), que apresentam elementos para a compressão do que é Estado do Conhecimento, seu direcionamento e importância para o pesquisador, mostrando que é a partir do Estado do Conhecimento que as pesquisas podem trazer novos elementos que irão contribuir para o desenvolvimento de cada área do saber.

Para compreender o processo histórico dos africanos, afrodescendentes reportou-se a autores que elucidam sobre a história de seus ancestrais e elencam a refletir sobre as necessidades de uma educação pautada no respeito e na valorização da cultura e dos conhecimentos construídos pelos povos negros, sendo assim, este estudo está embasado teoricamente nas discussões realizadas por Pinheiro (2023), Munanga (2005), Teles (2009), Corsaro (2011), Gomes (2005). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e a Lei 10.639 (2003) foram os documentos legais para este estudo.

Aspectos metodológicos

Este trabalho se apresenta por uma abordagem qualitativa por buscar compreender os fenômenos que não podem ser quantificados (Minayo, 2001), consiste em uma pesquisa bibliográfica do tipo Estado do conhecimento visto que:

Estado do Conhecimento é uma “[...] análise da produção científica em teses/dissertações, artigos e livros, busca qualificar essa construção analítica com o fito de subsidiar pesquisas [...]”. (Kohl; Marosini, 2021, p.123).

Desta forma, este estudo tem como objetivo identificar pesquisas sobre a Educação antirracista para a Educação Infantil, com ênfase na formação de professoras (es), em Repositórios das Universidades do Estado da Bahia nos Programas de Mestrados Profissionais e Acadêmicos, no recorte temporal de 2018 a 2022. Para a busca dos trabalhos foram utilizados os seguintes descritores: Educação Antirracista; Educação infantil; Formação de professores.

As Universidades que tiveram seus repositórios consultados foram: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnológica da Bahia, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade Federal da Bahia, Universidade do Estado da Bahia, Universidade Federal do Sul da Bahia e a Universidade do Recôncavo Baiano.

Resultados e discussões

Esta pesquisa buscou encontrar estudos com os descritores: educação antirracista, educação infantil e formação de professores em repositórios das Universidades que oferecem mestrados profissionais e acadêmicos no estado da Bahia, totalizando sete instituições de ensino consultadas nesta construção do Estado do Conhecimento. Considerando os descritores mencionados tem-se na Universidade Federal do Sul da Bahia, Mestrado Profissional, a pesquisa de Santos (2019), esse trabalho aborda as narrativas docentes com referência a intolerância racial. Nos Programas de Mestrado acadêmicos não foram encontradas pesquisas com os mesmos descritores.

Quadro 1 - Universidade Federal do Sul da Bahia Mestrado Profissional em Relações Étnico-Raciais

ANO	PALAVRAS-CHAVE	TÍTULO	AUTORIA	RESUMO	PRODUTO

2019	Educação Antirracista; Educação Infantil; Formação Docente.	Leia-me Negra: itinerâncias formativas no CMEI Dr. Djalma Ramos	Fátima Santana Santos	Este trabalho visa elaborar e debater, epistemologicamente afrocentrada, narrativas docentes	Manual para uma Educação Antirracista para Crianças Pequenas

Fonte: <https://sig.ufsb.edu.br>

Diante aos resultados obtidos e a necessidade de estabelecer conhecimentos acerca da educação antirracista voltada para educação infantil concomitante à formação de professoras (es), iniciou-se uma nova consulta, utilizando palavras sinônimas e com a leitura dos resumos e que atendessem ao objetivo da pesquisa, no entanto, com ênfase na etapa da educação infantil.

Quadro 2 - Universidade Federal do Sul do Bahia Mestrado Profissional em Ensino Relações Étnico-Raciais

ANO	PALAVRAS-CHAVE	TÍTULO	AUTOR/A	RESUMO	PRODUTO
2020	Educação Infantil. Formação Continuada. Relações Étnico-Raciais	Educação das Relações étnico-raciais: possibilidades didáticas no contexto da prática das professoras e professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Ilhéus	Mariângela de Sant'anna Bahia	Como construir possibilidades didáticas norteadoras para a prática pedagógica das professoras/es da Educação Infantil	Orientações didáticas que auxiliarão no trabalho de professoras e professores para o ensino das relações étnico-raciais na Educação Infantil

Fonte: <https://sig.ufsb.edu.br>

Quadro 3 - Universidade do Estado da Bahia Programa de Mestrado Profissional em Ensino, Linguagem e Sociedade

ANO	PALAVRAS-CHAVE	TÍTULO	AUTORIA	RESUMO	PRODUTO
2021	Afropedagogia; Educação Infantil; Racismo; Infância	Contribuições da pedagogia da equidade racial para o enfrentamento do racismo escolar na educação infantil, no Distrito de Umburanas, Brumado-Ba.	Valdirene Aragão Rocha	Analisar se os conteúdos trabalhados têm a abordagem pedagógica da temática racial no cotidiano das aulas.	Caderno de atividades que denominamos Afropedagogia Infantil para Educadores

2022	Práticas Pedagógicas. Identidade étnico-racial. Cultura. Educação Escolar Quilombola.	A construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas na Esc. Municipal Lino Soares - Comunidade de Curral das Várzeas, Bom Jesus da Lapa - Ba.	Monacita Pinto Reis	Analisar se as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes dialogam com as especificidades étnico-raciais e culturais dos estudantes quilombolas.	proposta pedagógica para ressignificar o modelo de ensino e contribuir na construção da identidade étnico-racial dos estudantes.

Fonte: <https://www.ppgels.uneb.br/teses-dissertacoes>

Quadro 4 - Universidades com Programas de Mestrado Acadêmico

ANO	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE	TÍTULO	AUTORIA	RESUMO
2019	Universidade Federal do Sul da Bahia	Práticas pedagógicas, Identidade na Educação Infantil, Relações étnico-raciais, Implementação da Lei n.º 10.639/03	Ensino das relações étnico-raciais e educação infantil perspectivas legais e práticas escolares	Silvia de Sousa Araujo Oliveira	Refletir sobre o ensino das relações étnico-raciais na Educação Infantil, implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.
2021	Universidade Estadual de Feira de Santana	Criança Infâncias Literaturas infantis pretas Antirracismo	Com licença, senhor narrador! Hoje eu vou contar a minha história!": conversando, ouvindo e contando histórias infantis pretas com/para crianças	Daniela Coutinho Barreto	Compreender como acontecem os processos de construção das identidades de crianças em uma turma da Educação Infantil.
2021	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Culturas da Infância Quilombola; currículo; Ed Étnico-Racial; Educ. Infantil; Práticas pedagógicas	Currículo e práticas pedag. da educ. inf: Um olhar sobre as culturas da infância quilombola	Susane Martins da Silva Castro	Analisar o modo como o currículo e as práticas pedagógicas da Ed. Infantil dialogam com as culturas da infância

Fontes: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/25662/1/APO26122022.pdf>
<http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/1344>
<http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2021/07/SUSANE-MARTINS-DA-SILVA-CASTRO.pdf>

Nos trabalhos de Santos (2019), Bahia (2020) e Silva (2022) denota-se a preocupação com a formação de professoras (es), no sentido de que estes estejam preparados para aplicar em sala de aula a Lei 10.639/03, a qual altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece que as Diretrizes e Bases da Educação Nacional passem a incluir a "História e Cultura Afro-Brasileira".

Neste sentido, é importante refletir sobre o papel educacional ao levar para a escola as histórias reais de Reis e Rainhas africanas e a importância à autoestima de meninos e meninas. Teles (2009) reforça que a criança negra, em seu processo de socialização, recebe informações negativas na construção de sua identidade por suas características étnicas, ao passo que para a criança branca essas informações negativas, geralmente, passam despercebidas em seu processo de desenvolvimento, no processo de construção de sua identidade e ainda danos psíquicos a sua autoestima.

Considerando que a infância é a fase em que a constituição e as trocas de experiências das crianças acontecem através das relações que elas estabelecem com seus pares, assim, as relações intergeracionais e intrageracional interferem diretamente no desenvolvimento infantil e na construção da cultura de pares (Corsaro, 2011). Neste sentido, as (os) professoras (es) são importantes mediadoras (es) no sentido em oferecer um ambiente saudável e intervindo sob qualquer tipo de manifestação de discriminação, tonando o espaço mais saudável e feliz.

Nesta linha de pensamento, efetivando o sistema educacional com o compromisso de construir um trabalho em prol a equidade racial, para tal este deve investir na formação docente conforme afirma Pinheiro (2023) sobre a importância do letramento racial e Munanga (2005) ao posicionar que o docente sem formação não dará conta das adversidades cotidianas em relação ao preconceito racial ao tempo que coadunam com Gomes (2005) ao mencionar que para a construção de uma sociedade com equidade racial:

[...] precisamos estudar, realizar pesquisas e compreender mais sobre a história da África e da cultura afro-brasileira e aprender a nos orgulhar da marcante, significativa e respeitável ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como esta se faz presente na vida e na história de negros, índios, brancos e amarelos brasileiros. (Gomes, p. 49, 2005).

Desta forma, a educação com abordagem antirracista representa um passo essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva, respeitosa e justa.

Considerações finais

Os Programas de Mestrados Profissionais e Acadêmicos atrelados às universidades públicas existentes no Estado da Bahia apresentam contribuições significativas à educação referente às relações interpessoais com referência aos temas raciais. Neste estudo buscamos identificar pesquisas sobre a educação antirracista para a educação infantil, com centralidade na formação de professores.

Durante o estudo ficou evidente que as pesquisas que se referem à etapa de educação infantil se apresentam em número inferior as demais etapas. Outro aspecto de relevância se faz no tocante às pesquisas sobre educação infantil, visto que o número apresentado nos repositórios é ínfimo como já citado acima e no que tange a educação antirracista, os números de pesquisas que se apresentam para a etapa são menores ainda.

Desta feita, fica o desejo de um olhar atento à educação das crianças negras, que se constituem sujeitos sociais e de direitos e, assim, necessitam ter o reconhecimento da sua história e da sua cultura nas práticas pedagógicas propostas nas instituições de educação infantil. Para tanto, se faz necessário investir na formação dos professores (as) numa perspectiva de educação antirracista, trazendo, no bojo das discussões teórico-metodológicas, problematizações acerca da invisibilidade e do preconceito que a população negra ainda sofre, inclusive a população infantil.

Superar esse problema se faz nevrálgico em nossa realidade, para tanto, as pesquisas e as intervenções, em direção à perspectiva de uma educação antirracista, são caminhos possíveis para a materialização de uma educação infantil

que vise à inclusão das crianças negras nos processos educativos e na sociedade em que elas estão inseridas.

Referências

BAHIA, Mariângela de Sant'anna. **Educação das relações étnico-raciais:** Possibilidades didáticas no contexto da prática pedagógica das professoras e professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Ilhéus. Itabuna: UFSB, 2019. - 135f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Jorge Amado, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro 2003.** Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>. Acesso em: 10 jul. 2021

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei número 9394**, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. Acesso jan. 2022

BARRETO, Daniela Coutinho. **“Com licença, senhor narrador! Hoje eu vou contar a minha história!”:** conversando, ouvindo e contando histórias infantis pretas com/para crianças. 2021. 153 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana.

CASTRO, Susane Martins da Silva. **Currículo e práticas pedagógicas da educação infantil:** um olhar sobre as culturas da infância quilombola. 2021. 156f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes nas relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005. p. 39-62.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Gilberto Maringoni. História - O destino dos negros após a Abolição. **Ipea – Desafios do**

desenvolvimento. 2011. Disponível: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28. Acesso em: 14 de junho 2022

KOHL Santos, P.; MOROSINI, M. C. O REVISITAR DA METODOLOGIA DO ESTADO DO CONHECIMENTO PARA ALÉM DE UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA. **Revista Panorâmica online**, [S. l.], v. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 20 maio. 2023

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Silvia de Sousa Araújo. **Ensino das Relações Étnico-Raciais e Educação Infantil: Perspectivas Legais e Práticas Escolares.** 2022. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB. Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023

REIS, Monacita Pinto. **A construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas na Esc. Municipal Lino Soares - Comunidade de Curral das Várzeas, Bom Jesus da Lapa - Ba.** 2022. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, Linguagem e Sociedade.

ROCHA, Valdirene Aragão. **Contribuições da pedagogia da equidade racial para o enfrentamento do racismo escolar na educação infantil, do Distrito de Umburanas, em Brumado- BA.** 2021. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, Linguagem e Sociedade.

TELES, C. de P. Linguagem Escolar e a Construção da Identidade e Consciência Racial da Criança Negra na Educação Infantil. **Anagrama**, [S. l.], v. 1, n. 4, p. 1-16, 2009. DOI: 10.11606/issn.1982-1689.anagrama.2008.35324. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35324>. Acesso em: 02 abr. 2023.

SANTOS, Fátima Santana. **Leia-me negra: itinerâncias formativas no CMEI Dr. Djalma Ramos.** Itabuna: UFSB, 2019. - 132f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Jorge Amado, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais.

A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL COMO FONTE DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS: O TRABALHO DA(O) PSICÓLOGA(O) NOS AMBIENTES ESCOLARES

Bruna Pinto Pastor
Faculdade da Região Sisaleira – FARESI

Lucas Oliveira Santos
Faculdade da Região Sisaleira – FARESI

Aderilson Anunciação de Oliveira
Faculdade da Região Sisaleira – FARESI

Resumo

Este estudo aborda o papel da(o) Psicóloga(o) Escolar no Treinamento de Habilidades Sociais (THS) em crianças e adolescentes no contexto educacional. O objetivo é explorar a importância da(o) psicóloga(o) na promoção do desenvolvimento dessas habilidades nesses ambientes. Portanto, é pertinente indagar: como a(o) psicóloga(o) pode fomentar o desenvolvimento das habilidades sociais em crianças e adolescentes nos ambientes educacionais? A pesquisa sustenta-se em estudos atuais, em autores renomados, como Del Prette, Antunes, e o Conselho Federal de Psicologia. Trata-se de um trabalho de revisão de literatura dos atuais estudos sobre as temáticas. Conclui-se que a inclusão da(o) Psicóloga(o) Escolar pode ter um impacto significativo no desenvolvimento das habilidades sociais, uma vez que um repertório comportamental socialmente habilidoso está associado a uma melhor qualidade de vida nos aspectos biopsicossociais do indivíduo.

Palavras-chave: psicologia escolar e educacional; habilidades sociais na escola; desenvolvimento de habilidades sociais.

Introdução

A Psicologia Escolar e Educacional (PEE) surgiu inicialmente como um campo de conhecimento da Psicologia, que possibilitou diversos saberes sobre os fenômenos psicológicos no processo educativo durante o século XIX. Atualmente sua atuação deve estar voltada às relações que se estabelecem no ambiente escolar, bem como considerar o contexto social de cada sujeito para que possa promover ações objetivando gerar transformações junto à comunidade escolar, trazendo novas maneiras de compreender cada agente escolar, se distanciando de

rótulos e estereótipos (Antunes, 2008; Porto, 2019; Carvalho; Ferreira; Senem, 2016).

A escola, além de ser um ambiente que tem por objetivo uma formação educacional, é ainda um local de convívio social complexo devido a distintas vivências e subjetividades. Dessa forma, muitas vezes a inabilidade na resolução de conflitos acaba por impossibilitar o desenvolvimento de relações saudáveis, culminando em demandas sociais e emocionais que impactarão diretamente as Habilidades Sociais (HS).

No que diz respeito às HS, ainda não há um consenso sobre o conceito da mesma, no entanto, destaca-se a seguinte afirmativa sobre HS: “(...) conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo no contexto interpessoal, que expressa sentimentos, atitudes, desejos (...) e que geralmente resolvem uma situação ao mesmo tempo que minimiza a probabilidade de problemas futuros (...)” (Caballo, 1986, p. 14; Del Prette; Del Prette, 1997, p. 237).

O desenvolvimento das HS em crianças e adolescentes promove melhorias significativas na aprendizagem e na capacidade de socialização (Del Prette; Del Prette, 1997). Portanto, este estudo visa explorar a importância da(o) Psicóloga(o) Escolar na promoção do desenvolvimento das HS dentro das escolas. Logo, incide questionar: como a(o) Psicóloga(o) Escolar pode colaborar no desenvolvimento das HS em crianças e adolescentes em ambientes educacionais?

A(O) Psicóloga(o) Escolar deve estar apta(o) para o desenvolvimento de HS em sua prática no contexto educacional, por isso, este estudo justifica-se pela carência de materiais que versem a respeito da atuação da PE nas escolas com o enfoque no desenvolvimento de HS a fim de promover a melhora das relações sociais entre os agentes da comunidade escolar, tendo em vista que isto atuará diretamente na produção de benefícios para a saúde emocional destes sujeitos (Ferreira; Carvalho; Senem, 2016). Portanto, a inserção desse profissional é indispensável, considerando que a abrangência de sua prática compreende o fazer por meio da interdisciplinaridade (Santos; Gonçalves, 2016).

Referencial teórico

No início do desenvolvimento da PEE no Brasil os profissionais estavam preocupados com a mensuração de fenômenos psíquicos, em conjunto com laboratórios de educação e filosofia (Dias; Patias; ABAID, 2014). É importante ressaltar que no uso dessas técnicas objetivava corrigir o “aluno-problema” ou a sua família, como uma tentativa de adaptá-los ao sistema escolar (Dias; Patias; ABAID, 2014). Entretanto, mudanças significativas ocorreram ao longo do tempo e na atualidade o prisma que norteia a práxis da PEE é perspectiva Histórico-Crítica Dialética.

Dentre algumas dessas novas práticas críticas, Santos (*et al.*, 2018) sintetizaram alguns estudos intervencionistas e constataram, dentre eles, elementos como: (1) a comunicação da(o) Psicóloga(o) com os pais e responsáveis, bem como os profissionais da escola; (2) o acompanhamento do aluno no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento de HS; (3) o suporte da(o) Psicóloga(o) aos educadores e colaboradores na rotina escolar e a (4) escuta profissional da equipe pedagógica.

No que diz respeito a definição das HS, Del Prette e Del Prette (1997), trazem que existem duas esferas nessa conceituação: uma dimensão descritiva, que se propõe a exemplificar o contexto comportamental, observável ou não, que o indivíduo emite e outra dimensão avaliativa, da qual diz respeito ao grau de proficiência ou adequação das HS em termos de consequências.

No entanto, existe uma diferença nos termos e significados de algumas conceituações. Por exemplo, Del Prette e Del Prette (2001, p. 31) denota três conceitos diferentes para tratar do assunto de comportamentos sociais, sendo eles “desempenho social”, “habilidades sociais” e “competências sociais”:

O desempenho social refere-se à emissão de um comportamento ou sequência de comportamentos em uma situação social qualquer. Já o termo habilidades sociais aplica-se à noção de existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar com as demandas das situações interpessoais. A competência social tem sentido avaliativo que remete aos efeitos do desempenho das habilidades nas situações vividas pelo indivíduo.

Quando se volta o olhar no contexto educacional, as HS são importantes processos formativos, desde o desenvolvimento de uma comunicação eloquente e

concisa, a assertividade nos componentes e processos educativos. Os colaboradores educacionais são fundamentais nessa fase, a exemplo do professor e seu fazer no desenvolvimento infantil nos âmbitos social, afetivo e cognitivo dos alunos (Pasche *et al.*, 2019; Bolsoni-Silva, 2002).

Em um estudo realizado em 1994 por Del Prette, Del Prette, Lima e Paula, os escores dos alunos foram baixos em relação a algumas subescalas de HS (como interações com amigos, família e acadêmicas), o que interferiram negativa e significativamente com algumas disciplinas no ambiente escolar (Del Prette; Del Prette, 1997).

Os autores denotam a irresponsabilidade dos professores na “não exploração” das HS dos alunos (Del Prette; Del Prette, 1997). Para eles, o professor que não estimula essas habilidades acaba por tornar o ambiente educacional passivo para o aluno, acarretando uma má construção de conhecimento e “(...) podendo ainda inibir o desenvolvimento desse repertório em uma fase tão importante como a da adolescência” (p. 245).

Neste contexto, compreendemos a PEE como uma possibilidade de grande valia nos contextos educacionais, principalmente de forma integrativa com o processo, a qual compromete-se com as classes populares, especialmente por meio de ações que deem conta de superar o modelo clínico-terapêutico dentro das escolas. É importante salientar também que o desenvolvimento de práticas exitosas por parte da(o) Psicóloga(o) Escolar dependerá de saberes para além daqueles tidos como pertencentes a Psicologia. Assim, os conhecimentos relativos à educação e a prática pedagógica serão fundamentais neste fazer. Portanto, “o psicólogo não é pedagogo, mas se quiser trabalhar com educação terá que mergulhar nessa realidade como alguém que faz parte dela (...)” (Antunes, 2008, p. 474).

Aspectos metodológicos

O presente estudo se trata de uma revisão bibliográfica do acervo científico. Como fundamentos para a compreensão dos percursos metodológicos, Lakatos e Marconi (2003, p. 183) conceituam a revisão bibliográfica compõe “(...) toda

bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses (...). Logo, foram consultados não apenas os materiais de publicação digital, mas também arquivos físicos, palestras, eventos, exposições, dentre outros (Lakatos; Marconi, 2003; Gil, 2002).

Este artigo consiste em uma pesquisa exploratória a fim de expor as características do que é estudado, bem como explorar de modo mais intrínseco o problema de pesquisa, tal como afirma Gil (2002, p. 41): “estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”.

Foi realizado um levantamento bibliográfico nos principais bancos de dados, dentre eles: SciELO, Lilacs e Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia (BVS-PSI). Os descritores utilizados na pesquisa foram: “Psicologia escolar e educacional”, “Psicologia e habilidades sociais”, “Habilidades sociais na escola” e “Desenvolvimento das habilidades sociais”. Foram selecionados artigos em língua portuguesa, considerando o período entre 2013 e 2023, não abstendo de selecionar obras conceituadas e, conseqüentemente, de épocas anteriores às informadas.

Os critérios de inclusão abrangem artigos redigidos em língua portuguesa, especialmente aquelas que relatam o contexto brasileiro, que podem ser revisões de literatura ou estudos de campo. Os critérios de exclusão, por outro lado, referem-se a artigos redigidos em outras línguas ou em países distintos. Embora exista um acervo teórico sobre os temas em outras línguas e países, o foco do estudo é identificar a realidade brasileira. A busca resultou em um total de 2.089 artigos, sendo especificados (sob todos os descritores) em 730 artigos na SciELO, 873 na Lilacs e 486 na BVS-PSI. Uma seleção através do fluxograma *PRISMA 2020* foi realizado, restando um total de 40 materiais lidos na íntegra e utilizados um total de 25 no presente estudo.

Resultados e discussões

A PEE se inicia no Brasil antes mesmo da regulamentação da profissão em 1962. Surge mediante um contexto de adaptação do “aluno-problema”, através de

testagens e métricas psicológicas para enquadramento psicopatológico e reorganização dos alunos em salas e escolas específicas (Dias; Patias; Abaid, 2014).

Muito se tem questionado acerca do papel desse profissional nos contextos escolares, especialmente considerando a prática clínica que foi conduzida nesse período. Essas críticas persistem até o momento, e a problemática subjacente a essa questão está relacionada à falta de conhecimento por parte dos alunos, gestores escolares e famílias a respeito desse profissional, bem como uma formação falha da(o) Psicóloga(o) durante a graduação, tendo em vista que as instituições também negligenciam a abordagem do tema da PEE:

Um dos maiores entraves para uma atuação crítica da(o) psicóloga(o) em contextos educacionais inclusivos ocorre em virtude de sua formação inicial que aborda superficialmente a temática da deficiência e da inclusão escolar, além da ênfase clínica nas disciplinas da Psicologia Escolar (CFP, 2019, p. 48).

No mês de dezembro do ano de 2019, ocorreu a promulgação da Lei 13.935, a qual versa sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação básica, consoante as disposições legais estabelecidas (Brasil, 2019). Tal medida representa um avanço significativo que tem sido implementado em inúmeros municípios, em resposta às demandas apresentadas pelas classes representativas, bem como por professores, gestores e parlamentares engajados no tema (Silva; Facci; Anache, 2021).

No Art. 2º dessa lei, informa que “(...) os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, (...) para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições” (Brasil, 2019, s.p.). Essa legislação, entretanto, não é integralmente cumprida, uma vez que muitas instituições não incorporam esses profissionais em suas redes de educação, resultando no redirecionamento das demandas para outros serviços que já estão sobrecarregados. Conforme destacado por Menezes (2022), essas dificuldades de inserção estão relacionadas ao contexto pandêmico da COVID-19, o qual impactou negativamente o orçamento público, impossibilitando a efetivação desses profissionais.

Diante disso, faz-se imprescindível enfatizar a relevância desse profissional nos ambientes educacionais, visando promover a saúde mental e propiciar análises das contradições, conflitos e paradoxos que permeiam os sistemas de ensino, além de mitigar práticas excludentes direcionadas aos alunos que, como mencionado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2019), ao não se apropriarem ativamente do conhecimento socialmente construído, encontram-se sujeitos ao processo de produção capitalista, considerando que não obter esse acesso nas instituições públicas, resultam na necessidade de buscar serviços privados, ou mesmo no não acesso a esses profissionais.

No que se refere as HS podemos defini-las como um repertório comportamental emitido em uma determinada situação interpessoal, com a finalidade de expressar sentimentos, desejos, opiniões e atitudes de maneira assertiva, podendo resolver um determinado problema, ou mesmo evitar problemas futuros (Nobre, 2019; Freitas, 2019). Nobre (2019) ressalta que comportamentos socialmente habilidosos podem favorecer o desenvolvimento infantil, proporcionar melhores relações interpessoais, bem como um melhor desempenho escolar, e uma menor frequência de problemas comportamentais. Déficits nesse repertório comportamental podem propiciar relações interpessoais conflituosas e insatisfatórias, podendo provocar prejuízos com impacto na saúde física e psicológica dos sujeitos (Júnior; Camargo; Moreira, 2019).

As HS relacionam-se a comportamentos necessários em uma relação interpessoal exitosa, respeitando as singularidades de cada contexto e cultura. Júnior, Camargo e Moreira (2019, p. 54) conceituam que essa relação interpessoal inclui comportamentos de:

[...] iniciar, manter e finalizar conversas; pedir ajuda; fazer e responder perguntas; fazer e recusar pedidos; defender-se; expressar sentimentos de agrado e desagrado; pedir mudança no comportamento do outro; lidar com críticas e elogios; admitir erros e pedir desculpas; escutar empaticamente, entre outros.

Estes dizem respeito a classe de HS relacionadas à comunicação. Além da categoria de comunicação, há também outras classes de habilidades fundamentais para obter um repertório socialmente habilidoso, são eles: civilidade, que diz respeito

a cumprimentar e responder cumprimentos, elogiar, agradecer, dar e solicitar *feedback*; fazer e manter amizades, trata-se da habilidade de demonstrar sentimentos, gentileza, manter contato, realizar perguntas pessoais sem ser invasivo, bem como mostrar-se solidário em situações de problemas; empatia: demonstrar compreensão e interesse pelo outro, manter contato visual, partilhar da alegria e realização do outro; na classe da assertividade destaca-se defender os próprios direitos e os dos outros, demonstrar sentimentos considerados negativos (raiva e desagrado) e solicitar mudanças de comportamentos, recusar pedidos, desculpar-se, admitir falhas, etc. (Nobre, 2019).

Para o desenvolvimento das HS, um recurso efetivo é o Treinamento de Habilidades Sociais (THS), utilizado nos diversos contextos em que há deficiências cognitivas ou comportamentais observadas. Seu uso tem se tornado cada vez mais requerido, tanto em casos em que o sujeito apresenta uma psicopatologia, bem como em ambientes onde há relações interpessoais, como a escola (Del Prette *et al.*, 2015).

Diante do exposto, a atuação da(o) Psicóloga(o) Escolar visa proporcionar melhores relações estabelecidas por toda comunidade educacional, auxiliando a obtenção de resultados mais efetivos no processo de ensino-aprendizagem do aluno, considerando o seu meio social e articulando com seus conhecimentos psicológicos para que possa provocar mudanças significativas na instituição (Ferreira; Carvalho; senem, 2016).

Dentre as diversas atribuições da(o) Psicóloga(o) no contexto escolar, destaca-se o THS. Este vem sendo vastamente utilizado no trabalho realizado com crianças e adolescentes, tendo em vista que a falta de HS contribui para o surgimento de diversos problemas emocionais, bem como impacta diretamente na aprendizagem na infância e adolescência (Pasche *et al.*, 2019).

Alguns processos de desenvolvimento psicossocial das crianças incidem nos fatores de competência e disfunção. A competência é um indicador de adaptação positiva, a qual mede o grau de adequação aos desafios presenciados e esta é operacionalizada por meio das HS (Pizato; Marturano; Fontaine, 2014). Desse modo, Pizato, Marturano e Fontaine (2014) constataam que a criança adquire HS

momentos iniciais de sua infância e vivencia um contínuo desenvolvimento dessas habilidades ao longo do ensino fundamental e além dele.

No entanto, as crianças costumam passar por essa fase com períodos de turbulências no desenvolvimento biopsicossocial, e precisam ser cada vez mais influenciados por processos de ensino mais complexos frente a essas HS (Oliveira; Capellini; Rodrigues, 2020). Devido aos desafios, algumas estratégias estão sendo implementadas para uma melhor instrumentação das crianças para lidar com os embates vivenciados, dentre eles o acesso a programas pré-escolares, por favorecer um melhor desenvolvimento cognitivo e psicossocial nos primeiros anos (Pizato; Marturano; Fontaine, 2014). Para constatar essa afirmação, Reynolds e Temple (2008 *apud* Pizato; Marturano; Fontaine, 2014) atestam que efeitos protetores foram vistos até o desenvolvimento da fase adulta em crianças submetidas a programas pré-escolares de qualidade.

Pensando nessa perspectiva, a(o) profissional de Psicologia inserida(o) na escola é mais uma fonte de desenvolvimento das crianças, no trabalho dessas HS, como a utilização da psicoeducação em prol da promoção de assertividade dentro da sala de aula, criando um contrato que compõe regras e normas de melhor convivência no ambiente (Pasche *et al.*, 2019).

Em um estudo de campo sob a ótica da PEE, Ferreira, Carvalho e Senem, (2016) confirmaram a hipótese de que a prática desse profissional é voltada ao atendimento individual (Aquino *et al.*, 2015), fator este que não abrange o fazer da PEE, ficando enviesado o trabalho das HS dos alunos. Mediante essa afirmação, os autores realizaram intervenções voltadas as HS com os alunos, e concluíram que os mesmos buscavam reproduzir os ensinamentos nos encontros, apresentando respostas como respeito, escuta ativa e cooperação bem como empatia com os demais (Ferreira; Carvalho; Senem, 2016).

O trabalho da(o) psicóloga(o) na escola deve ir em consonância naquilo que prega o Art.º 205 da Constituição Federal, ao afirmar que “a educação, direito de todos, dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa (...)” (Brasil, 1988, s.p.) e, portanto, elaborar estratégias que estimulem a produção de

HS, tais como as temáticas da socialização, relações afetivas, motivação e interesse, dentre outros (CFP, 2019).

Quando não elaboradas, o enfraquecimento das HS está associado a diversas demandas comportamentais, psicológicas e sociais, tais como maternidade e paternidade precoces, evasões escolares recorrentes, dificuldades no mercado de trabalho, envolvimento com atividades ilegais, “drogadição, alcoolismo, depressão, autismo, timidez, pânico social”, estes estão relacionados a uma pior qualidade de vida e relações sociais (Longhini *et al.*, 2017, p. 132).

Trabalhar HS na escola proporciona uma melhoria na qualidade de vida dos agentes escolares, sendo este um importante fator de proteção e ajustamento psicossocial, promovendo um desenvolvimento saudável e preditor de competência acadêmica (Ferreira; Carvalho; Senem, 2016). Esse trabalho pode ser realizado a partir de métodos implementados e desenvolvidos mediante um programa de THS, correspondendo a um conjunto de atividades planejadas, estruturando processos de “(...) aprendizagem de comportamentos sociais, mediados e conduzidos por um terapeuta ou coordenador” (Oliveira; Capellini; Rodrigues, 2020, p. 127).

Considerações finais

O presente estudo aborda a problemática relacionada ao trabalho da(o) Psicóloga(o) Escolar no contexto educacional, com foco nas HS existentes e ausentes nesses espaços. A presença do PEE é de suma importância no contexto escolar, uma vez que nos primeiros anos de vida a criança demanda um apoio adicional para o desenvolvimento das HS (Oliveira; Capellini; Rodrigues, 2020). Em diversas circunstâncias, os pais/responsáveis que apresentam déficits em seu repertório de HS podem transmitir essas limitações para seus filhos, resultando neles dificuldades de adaptação social (Gutierrez; Monteiro, 2019).

É importante reconhecer as limitações deste estudo. A amostra utilizada pode ter sido restrita, o que pode limitar a representatividade dos resultados. Ademais, como em qualquer estudo, existem possíveis vieses e limitações metodológicas que podem afetar a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos. Além disso, a

análise das HS pode ser subjetiva, e diferentes avaliadores podem ter critérios de avaliação diferentes.

Em suma, a presença da(o) Psicóloga(o) na escola desempenha um papel crucial na promoção e desenvolvimento das HS dos alunos. Mediante intervenções e orientações adequadas, a(o) Psicóloga(o) contribui para o aprimoramento das relações interpessoais, resolução de conflitos, autoestima e bem-estar emocional dos estudantes. Além disso, o trabalho com HS na escola auxilia na formação de cidadãos mais preparados para lidar com os desafios da vida em sociedade, contribuindo para um ambiente escolar mais saudável e acolhedor.

Referências

ANTUNES, M.A.M. **Psicologia Escolar e Educacional**: história, compromissos e perspectivas. Psicologia Escolar e Educacional [online]. 2008.

BOLSONI-SILVA, A.T. **Habilidades sociais**: breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. Interação em Psicologia, jul./dez. 2002.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019.

CFP. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**. Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2019.

COMODO, C. N.; DIAS, T. P. **Habilidades sociais e competência social**: analisando conceitos ao longo das obras de Del Prette e Del Prette. Interação em psicologia | vol 21 | n 02. São Paulo, 2017.

DEL PRETTE, Z.A. P.; SOARES, A. B.; GUIZZO, C. S. P.; WAGNER, M. F.; LEME, V. F. **Habilidades Sociais**: diálogos e intercâmbios sobre pesquisa e prática. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Habilidades sociais**: conceitos e campo teórico-prático. Texto online, disponível em <http://www.rihs.ufscar.br>, 2006.

_____. **Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais**: vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais e construção de conhecimento em contexto escolar. in ZAMIGNANI, D. R. (Org.). **Sobre comportamento e cognição**: À aplicação da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental no hospital geral e nos transtornos psiquiátricos gerais. Santo André (SP): ARBytes, 1997.

DIAS, A.C.G.; PATIAS, N.D.; ABAID, J.L.W. **Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo**: algumas reflexões. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. 2014: 105-111.

FERREIRA, F.R.; CARVALHO, M.A.G de; SENEM, C.J. **Desenvolvendo habilidades sociais na escola**: um relato de experiência. Constr. psicopedag. [online]. 2016.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GUTIERRES, M. F.; MONTEIRO, C. F. B. **Habilidades sociais na infância**. Revista Uningá, 2019. DOI: 10.46311/2318-0579.56. eUJ177.

JÚNIOR, E. G.; CAMARGO, M. L.; MOREIRA, M. C. **Habilidades sociais profissionais**: produção científica nacional e relevância do tema para a saúde dos trabalhadores. Revista de Psicologia, Fortaleza, v.10 n2, p. 51-64. jul./dez. 2019.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica** - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MENEZES, L.R. **Atuação das/os Assistentes Sociais na Educação Básica – análise da implementação gradativa da Lei 13.935/2019**. Brasília, 2022.

NOBRE, R. M. **Habilidades sociais e ansiedade social na infância e adolescência**: correlações e comparações entre grupos. Universidade Federal de Alagoas: Maceió, 2019.

OLIVEIRA, A.P. de; CAPELLINI, V.L.M.F; RODRIGUES, O.M.P.R. **Altas Habilidades/Superdotação**: Intervenção em Habilidades Sociais com Estudantes, Pais/Responsáveis e Professoras. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, 2020.

PASCHE, A.D.; VIDAL, J.L.; SCHOTT, F.; BARBOSA, T.P.; VASCONCELLOS, S.J.L. **Treinamento de habilidades sociais no contexto escolar - um relato de experiência**. Revista de Psicologia da IMED, Passo Fundo, 2019.

PORTO, B.E.S.; GÓES, N.B.; MAGARI, T.M.; DORNELAS, K.C.A. **Psicologia Escolar nas instituições de ensino públicas Brasileiras**. Rev. Esfera Acadêmica Humanas: Espírito Santo, 2019.

SANTOS, G.M.; SILVA, L.A.P. da; PEREIRA, J.L.; LIMA, Â.G.X.; NETO, F.L.A. **Atuação e práticas na Psicologia escolar no Brasil**: revisão sistemática em periódicos. Psicologia Escolar e Educacional [online]. 2018. ISSN 2175-3539.

SANTOS, J.V. & GONÇALVES, C.M. **Psicologia Educacional**: importância do psicólogo na escola. Psicologia.pt - O Portal dos Psicólogos, 2016.



V Seminário Internacional
Educação, Políticas Públicas e
Desenvolvimento Social
15 e 16 de setembro de 2023



SILVA, S.M.C da; FACCI, M.G.D.; ANACHE, A.A. **Editorial – psicologia escolar, implementação da lei 13.935/19 e enfrentamentos à pandemia.** Psicologia Escolar e Educacional, 2021.

PANDEMIA DE COVID-19: REFLEXÕES ACERCA DAS IMPLICAÇÕES NA SAÚDE MENTAL DOS DOCENTES DA REDE PÚBLICA E PRIVADA DE ENSINO

Caroline Pastor Carneiro
Faculdade da Região Sisaleira – FARESI

Aderilson de Anunciação Oliveira
Faculdade da Região Sisaleira – FARESI

Resumo

O presente artigo visa tecer possíveis contribuições a respeito da saúde mental dos docentes da rede pública e privada de ensino na pandemia de COVID-19. O estudo tenciona avaliar quais os efeitos da pandemia na saúde mental dos docentes? A pesquisa busca identificar os fatores que contribuem para o adoecimento psicológico dos professores durante esse período; identificar os impactos e percepções enfrentadas pelos professores para lidar com os dispositivos digitais, e enfatizar a importância da atuação da psicóloga escolar nesse contexto pandêmico. O presente estudo consiste em uma pesquisa de campo exploratória, de abordagem mista. Ademais, foram realizadas entrevistas-semiestruturadas com vinte participantes, sendo dez docentes da rede pública e dez da rede privada. Durante as análises das entrevistas foi constatado que os sujeitos da pesquisa apresentam algum nível de adoecimento psíquico decorrente da pandemia de covid-19. Os dados encontrados em campo evidenciam a falta de políticas públicas para a promoção de saúde mental no contexto educacional.

Palavras-chaves: saúde mental e COVID-19; educação e covid-19; docência e psicologia escolar.

Introdução

A COVID-19, doença ocasionada pelo novo agente do coronavírus (SARS-CoV-2), provocou no ano de 2020 uma pandemia mundial. Destaca-se que além dos efeitos da COVID-19 que causam complicações fisiológicas, ocorreram também impactos sociais e psicológicos, tais como o distanciamento social, desigualdade econômica e o adoecimento psíquico.

Ainda nesse primeiro momento da pandemia de Covid-19, foi divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) o parecer de número 05/2020, de 28 de abril de 2020, que trata sobre a “reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária

mínima anual, em razão da pandemia da covid-19” (Brasil, 2020b). Outro documento divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) foi o parecer de número 11/2020, de 07 de julho de 2020, que visa nortear e dar subsídios as práticas pedagógicas, o documento apresenta “orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia” (Brasil, 2020c).

Com o fechamento de instituições, incluindo escolas, e a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia, algumas instituições educacionais privadas optaram por continuar suas atividades por meio do ensino remoto. Essa abordagem permitiu que os professores gerenciassem a sala de aula, interagissem com os alunos e realizassem as atividades acadêmicas (Peripolli; Neu, 2020; Rodrigues, 2020).

É crucial examinar a relação entre a pandemia de Covid-19 e a saúde mental dos professores, devido à sua natureza inédita e relevância social. O interesse por esse tema surgiu a partir da experiência da autora como estagiária em Psicologia Escolar e auxiliar de classe, ambas em instituições públicas. Durante esse período, observou-se que os docentes não compartilhavam abertamente suas vivências, o que despertou o desejo de compreender como estavam enfrentando o novo cenário educacional e fornecer um espaço para que pudessem expressar seus sentimentos, dificuldades e aspirações.

O objetivo geral deste estudo é identificar os fatores que contribuem para o adoecimento psíquico dos professores durante a pandemia da Covid-19. Para isso, serão analisados os impactos da Covid-19 na saúde mental dos professores, as percepções e desafios enfrentados em relação ao uso de dispositivos digitais, além de destacar a importância da atuação da psicóloga escolar no contexto pandêmico. A questão norteadora deste trabalho é: quais são os efeitos da pandemia da Covid-19 na saúde mental dos professores?

Referencial teórico

A Covid-19 é uma doença infecciosa provocada pelo vírus SARS-CoV-2 na qual pode apresentar manifestações leves e graves. “O SARS-CoV-2 é um

betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia(...)”, é uma doença altamente contagiosa, responsável pela propagação e disseminação do vírus ao nível Nacional e Internacional (Brasil, 2021a).

Frente as complicações da Covid-19, o contexto educacional precisou passar por um processo de mudança de forma acelerada. Em abril de 2020 foi publicado o parecer de número 5/2020 que visa orientar a reorganização do calendário escolar e propor estratégias para elaboração de atividades não presenciais para o cumprimento da carga horária mínima anual estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC), o parecer responsabiliza as instituições para adoção de estratégias e acompanhamento dos conteúdos ofertados, assim como também, dar autonomia aos sistemas educacionais, para alterar o calendário de férias, desde que cumpram os dias letivos estabelecidos na legislação (Brasil, 2020b).

Além disso, o Ministério da Educação (MEC) publicou o parecer de número 11/2020, o qual busca fornecer orientações voltadas a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais durante o contexto de pandemia da covid-19 e mitigar os impactos da pandemia no processo formativo dos/das discentes. A finalidade do referido documento é respeitar a tomada de decisões e autonomia das instituições educacionais ao retorno as atividades presenciais; disponibilizar diretrizes que direcionem os planejamentos estabelecidos pelas entidades responsáveis (Brasil, 2020c).

A trajetória da educação no Brasil é demarcada pelo elitismo e segregação de grande parte da população e uma baixa institucionalização. Seu histórico revela um descompromisso estatal em compreender as questões educacionais como pertencentes/fundamentais para o processo de desenvolvimento do país, tampouco era entendida a relevância do docente como agente de mudança social (Abrucio & Segatto, 2021).

Todavia, toda e qualquer mudança social carece de planejamento e investimento. E neste cenário, além da falta de ambos ainda enfrenta-se a falta de formação e/ou atualização dos docentes no que diz respeito ao uso das Tecnologias Digitais de Informação Comunicação (TIDCs). Essa problemática torna-se ainda mais séria quando o docente necessita se dedicar a várias instituições de ensino.

Por questões financeiras e demográficas, os docentes necessitam cumprir jornadas de trabalhos exaustivas sem projetos que lhes auxiliem nesse processo e como consequência disto, o índice de profissionais da educação com burnout¹ geralmente é altíssimo se comparado com outras áreas profissionais (Abrucio; Segatto, 2021; Carlotto, 2011).

O apoio psicológico é indispensável frente as variáveis que compõe a comunidade escolar, neste sentido o profissional de psicologia baseará a sua práxis no Código de Ética Profissional, o qual lhe dará direcionamentos técnicos e éticos para a sua atuação. Ele ainda coloca que a/o Psicóloga/o, no exercício profissional deve buscar desconstruir e eliminar toda forma de preconceitos, omissão, opressão, violência, exploração ou qualquer manifestação que viole os direitos humanos (CFP, 2005).

Nesse sentido, procura-se focar em estratégias voltadas para o coletivo e não em aspectos individualizantes e medicalizantes; sendo assim, as principais intervenções que o psicólogo(a) escolar pode propor junto aos educadores são: envolver-se com às equipes pedagógicas na articulação de serviços voltados para estudantes e seus familiares; mobilizar o enfrentamento de visões culpabilizantes sobre os indivíduos, as famílias e a própria escola; colaborar para construir junto à equipe escolar práticas pedagógicas com ênfase nas singularidades e experiências educacionais (CRP-AL 2020).

Aspectos Metodológicos

Este trabalho consiste em uma pesquisa de campo exploratória, de abordagem mista. De acordo com Gil (2008), a pesquisa exploratória é aquela que visa desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, considerando uma formulação de problemas mais necessários ou hipóteses pesquisáveis para pesquisas posteriores.

A pesquisa de abordagem mista constitui-se a partir da integração de

¹ É caracterizada como uma Síndrome Psicológica que pode ser desencadeada por fatores estressores crônicos e laborais, subdivididos em três aspectos: exaustão emocional e física, afastamento/ desligamento do próprio corpo e baixa realização pessoal (sentimentos de incompetência e de perda de produtividade) (Vieira; Russo, 2019).

métodos qualitativos e quantitativos, ou seja, busca apresentar aspectos subjetivos e objetivos de uma determinada variável, é uma investigação dinâmica na qual possibilita o contato do pesquisador em campo, permitindo a compreensão de aspectos culturais, econômicos, organizacionais, sociais e políticos. A coleta e análise dos dados proporciona uma maior clareza a respeito da temática, possibilitando discussões entre outras áreas de conhecimento de forma participativa e intersubjetiva (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

A busca pelo material ocorreu nos seguintes bancos de dados: Scientific Electronic Library Online (SciELO), referências técnicas do Conselho Federal de Psicologia, PePSIC, a base de dados do Ministério da Saúde e da Educação. Para tal, foi-se utilizado as palavras-chaves: Saúde Mental e Covid-19. Educação e Covid-19. Docência e Psicologia escolar. Além disso, foi utilizado como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, foram elaboradas 15 perguntas abertas para mediar os diálogos.

Os princípios norteadores éticos que conduziram essa pesquisa foram a resolução de número 510 do Ministério da Saúde/ Conselho Nacional de Saúde e o Código de Ética Profissional do Psicólogo (BRASIL, 2016; CFP, 2005). Ademais, utilizou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) durante o processo de pesquisa.

A entrevista é um diálogo entre duas pessoas, a fim de que uma delas consiga coletar informações a respeito de uma determinada temática. A entrevista semiestruturada segue um roteiro ou um guia, mas permite deixar o entrevistado à vontade para responder, sem precisar estar focado ou se prender em uma sequência programada de perguntas (Marconi; Lakatos, 2007).

Os indivíduos pesquisados são professores que atuam no Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e privadas. A amostra foi constituída por 10 professores da rede pública de ensino médio e 10 da rede privada do ensino fundamental II. Os seguintes critérios de inclusão dos entrevistados são: professor atuante durante a pandemia do Covid-19; professor do ensino médio de instituição pública e professor do ensino fundamental de instituição privada. Os critérios de exclusão consistem em docentes da rede privada e pública que não façam parte do quadro do nível de escolaridade pesquisado e que não tenham atuado durante a

pandemia.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas no seu local de atuação profissional. Os dados analisados foram coletados em 20 entrevistas semiestruturadas que se mostraram aptas para análise. A faixa etária dos docentes que atuam na rede pública de ensino é de 33 a 50 anos, resultando em 06 mulheres e 04 homens. A jornada de trabalho de tais profissionais varia entre 20 e 40 horas. Em relação ao tempo de docência variam de 10 a 30 anos.

No que diz respeito aos docentes que lecionam na rede privada de ensino, as idades percorrem dos 28 aos 48 anos, resultando em 05 mulheres e 05 homens. O período de experiência de tais profissionais varia de 03 a 25 anos. Por fim, para preservar a identidade dos sujeitos participantes, eles serão identificados por siglas: *prof.01*; *prof.02*; *prof.03* e assim sucessivamente.

Resultados e Discussões

Diante das respostas encontradas nas entrevistas foram criadas seis categorias: Categoria 01(C1): “sentimentos e vivências enquanto docente no contexto pandêmico”; Categoria 02(C2): “O papel das instituições frente aos docentes”; Categoria 03(C3): “As dificuldades dos docentes para manejar os dispositivos digitais”; Categoria 04(C4): “A sobrecarga frente a vida pessoal, profissional e a pandemia”; Categoria 05(C5): “Os desafios e as estratégias utilizadas pelos docentes no seu fazer”; e por último a Categoria 06(C6): “A visão dos docentes frente ao papel da Psicóloga no ambiente escolar”. Entretanto, objetivando trazer uma síntese da pesquisa serão apresentadas algumas categorias e alguns dos dados coletados referentes a elas, bem como a sua análise.

A C1 retrata as vivências e emoções dos docentes no seu fazer frente as mudanças nos processos educativos. Nessa categoria foi possível identificar que o afastamento desencadeou ansiedade, incerteza, estresse, sentimento de limitação no exercício de sua função, apreensão, dúvidas, insegurança, e preocupação externa no que diz respeito aos alunos na compreensão das atividades e conteúdos ministrados. O docente de instituição pública identificado com a sigla *prof.3* expõe

que:

O contexto online já existia há algum tempo; no meu caso eu sempre trabalhei de forma presencial, e no momento da pandemia a gente perde o contato direto, então a gente ficou um pouco aéreo nesse quesito de ter que fazer essas aulas, não tínhamos o respaldo científico 100% significativo do alunado, a gente não sabia se a internet dele estava ok, se tinha ferramenta digital, se ele estava conseguindo compreender como se ele tivesse na sala de aula(sic).

É notório que o *prof.3* apresenta algum nível de ansiedade e preocupação no que diz respeito a mudança brusca de um contexto presencial para o remoto; sente-se limitado decorrente da falta de recursos disponibilizados pela rede de ensino público e às dificuldades apresentadas pelos estudantes em especial aqueles que vivem em situação socioeconômica desfavorável, sem acesso aos aparelhamentos digitais, os alunos são coagidos a aderirem a este modelo de aula.

Tal percepção demarca que a pandemia possui recortes que excluem e favorece a desigualdade socioeconômica, a qual é apresentada por Segata *et al* (2021, p.8): “De forma direta: a pandemia é um evento múltiplo e desigual”. Patto (2022), aponta que a situação financeira dos estudantes também percorre o cotidiano escolar, quando as práticas pedagógicas não condizem com a realidade dos discentes, a formação e a subjetividade dos mesmos são silenciadas e negligenciadas. Os dados encontrados em campo corroboram com os estudos de Dias e Sônego (2022), Santos, Caldas e Silva (2022) que apontam que houve um prejuízo significativo na saúde mental dos educadores devido as cobranças, anseios e pressão frente ao novo modelo educativo, manifestando diversas formas de adoecimento psíquico como estresse, transtornos ansiosos, cansaço crônico, depressão e tensão

A C3 pretende apresentar as dificuldades enfrentadas pelos educadores na utilização das ferramentas digitais. Em relação aos docentes da rede de ensino pública, dos dez entrevistados, seis relataram que tiveram dificuldades para manusear os aparelhos digitais, resultando em um percentil de 54%, enquanto dos dez sujeitos entrevistados quatro disseram não terem tido nenhum tipo de dificuldade, resultando em um percentil de 46% dos entrevistados.

Outra questão exposta pelos docentes foi a falta de um percurso formativo e a inexistência de informações de cunho científico no que diz respeito a educar no

formato remoto. Paludo (2020) aponta que o processo formativo dos educadores raramente engloba questões voltadas as tecnologias, não havendo um conhecimento prévio dos recursos digitais, resultando em dificuldades para manusear e conduzir as aulas. No que tange aos docentes da rede privada de ensino, dos dez sujeitos entrevistados, sete responderam que experienciaram diversos obstáculos durante a administração dos dispositivos digitais, totalizando o percentil de 70%. Enquanto 30% declararam que não tiveram dificuldades na condução dos equipamentos tecnológicos.

Na C4 buscou-se compreender a sobrecarga enfrentada pelos docentes frente a imposição inesperada e a imprevisível urgência do *home office* e a dificuldade de cisão entre a vida particular e profissional. Sobre tal separação, cerca de 79% dos participantes responderam que não conseguiram fazê-la, enquanto 21% responderam que conseguiram essa dissociação.

Os docentes retratam que os seus espaços e intimidade foram invadidos, no que diz respeito ao espaço físico propriamente dito e as formas de contato, expõem que tiveram a privacidade rompida devido à implementação do ambiente escolar no ambiente doméstico. Além disso, citam que houve uma exposição exacerbada do seu lar e da sua própria imagem, o educador da rede pública identificado com a sigla *prof.9* traz que:

Eu me lembro que naquele período eu cheguei no supermercado e eu vi um homem, ele falou assim, professor, eu gostei da sua aula, eu olhei para ele, e disse você é meu aluno? Ele disse que não, e me respondeu que estava numa oficina consertando o carro e um rapaz estava lá que é o meu aluno, e que o mesmo havia assistido a minha aula na oficina (sic).

Ademais, cabe uma reflexão crítica a respeito das questões de gênero, pois as docentes mulheres que são mães acabaram desempenhando múltiplas funções durante a pandemia. É incontestável que essas variáveis afetam tanto a qualidade de vida quanto a saúde das docentes mães (Macêdo, 2020). Corroborando com os achados encontrados em campo, Vital & Urt (2021) apontam que a necessidade de adaptar o contexto doméstico em sala de aula provocou nos docentes inquietações, temor, insegurança, exposição da imagem pessoal, assim como também exposição ao seu contexto familiar, indagações, distanciamento social e afetivo, questões estas

que refletem na vida pessoal e ocupacional do educador.

Dentro da C6 foram agrupadas as perguntas que tinham por objetivo compreender a visão dos docentes frente a inserção da Psicóloga no contexto educacional. No que diz respeito a essa questão os vinte participantes responderam de forma afirmativa que o profissional de psicologia poderia auxiliar e orientar frente ao novo modelo educacional. A docente da rede privada de ensino identificada com a sigla *prof. 12* expõe que:

Todo mundo ficou sofrendo junto achando que a culpa era sua, que era uma incapacidade sua. Sem entender que hoje a gente sabe que esse medo do novo, o estranhamento é normal. Mas na época a gente estava se achando incapaz para o cargo(sic).

A professora compreende a importância do papel da/o Psicóloga escolar no ambiente educacional, acredita que no início do processo de adaptação as aulas *online* foi um período de maior tensão, frente as angústias desencadeadas pelos novos desafios. A Psicologia Escolar frente aos cenários de emergências e desastres não possui direcionamentos prontos, já estabelecidos, a construção das intervenções é realizada em parceria com a comunidade escolar, conforme as necessidades do contexto (CRP-AL, 2020).

Outra percepção demarcada pelos docentes foi o fazer individualizado da/o Psicóloga/o no contexto educacional, como aponta o professor da rede privada identificado com a sigla *prof. 11*:

Eu creio que ainda falta, acho que ainda precisa justamente dentro do espaço escolar ter profissionais de psicologia no sentido de acompanhamento mais de perto da gente, sinto falta de um atendimento mais perto da gente, individual(sic).

Frente a narrativa do docente podemos compreender como o atendimento clínico ainda é muito valorizado. Alguns profissionais de Psicologia ainda adotam o modelo clínico no contexto educacional, tal prática se baseia em uma perspectiva individualista e biomédica, voltada para a cura de comportamentos que muitas vezes são considerados “inapropriados” pela comunidade escolar. Esse *modus operandi* traz consigo diversas problemáticas, tais como a estigmatização, discriminação, a

patologização e a medicalização da vida (Martins, 2003).

Outra questão demarcada pela docente foi a negligência do Estado frente ao cuidado a saúde mental dos docentes no primeiro ano de pandemia da covid-19. As políticas públicas são extremamente importantes para a promoção do cuidado e prevenção do adoecimento psíquico da comunidade escolar. A implementação da lei de número 13.935/19 que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço social nas redes públicas de educação básica é fundamental para a garantia de intervenções e estratégias que busque delinear caminhos para a valorização dos agentes educacionais, o fortalecimento de vínculos, a promoção de ações voltadas a acessibilidade, e a garantia de direitos (Brasil, 2019).

Considerações Finais

A pandemia da covid-19 se instaurou no Brasil entrelaçada as diversas problemáticas existentes, principalmente no contexto educacional como a falta de tecnologias, as desigualdades sociais, e a precarização do trabalho do docente.

Os dados encontrados em campo evidenciam que a pandemia da covid-19 gerou impactos negativos na saúde mental dos docentes, intensificando as formas de adoecimento psíquico. Ademais, as exigências de uma adaptação inesperada ocasionou a sobrecarga de trabalho, e diversas dificuldades para elaborar, manejar e apresentar as aulas remotas.

Diante de tudo que foi exposto, fica evidente a necessidade da criação de projetos voltados para a saúde mental dos educadores, considerando que a sobrecarga de trabalho, as dificuldades e limitações em manejar os dispositivos digitais, as emoções vivenciadas neste período, podem acarretar o adoecimento mental. Ademais, a preparação e a educação continuada devem ser consideradas um investimento no qual propõe fornecer subsídios e garantir o apoio pedagógico e consequentemente um alívio ao docente quando o mesmo for realizar o planejamento e execução de suas atividades.

Além disso, é importante demarcar a necessidade de estudos voltadas a saúde emocional dos educadores, assim como a continuação de produções científicas a respeito da temática, tendo vista que este estudo é limitado aos níveis

de escolaridade pesquisado. Destaca-se que o presente trabalho não teve a pretensão de esgotar as discussões a respeito da saúde mental dos educadores.

Frente as questões apresentadas é notório a falta de políticas públicas voltadas a promoção de saúde dos agentes da comunidade escolar. Para tanto, tais políticas devem ser estruturadas a partir da Lei Federal 13.935/19 (Brasil, 2019), uma conquista de intensa mobilização, apesar da sua aprovação é imprescindível garantir a sua implementação, possibilitando a criação de propostas para disponibilidade de vagas por meio de concursos públicos tanto pelo poder federal como pelos estados e municípios. A inserção da Psicóloga no contexto escolar, configura-se como indispensável para a garantia do cuidado em especial dos docentes, pois entendemos que a promoção de saúde mental perpassa por ações de valorização profissional e condições dignas de trabalho.

Referências

ABRUCIO, F. L, SEGATTO, C.I **Desafios da profissão docente :experiência internacional e o caso Brasileiro.** [organização Instituto Península, Instituto Ayrton Senna]. – São Paulo: Moderna, 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a Covid-19?** Brasília, 2021a.

_____. Ministério da Saúde. **Coronavírus:** sintomas. Brasília, 2021b.

_____. Ministério da Saúde. Conselho nacional de saúde. Portaria n.188, de 3 fevereiro de 2020a. Declara emergência em saúde pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pela humana pelo novo coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 3 fevereiro de 2020a.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**, aprovado em 28 de abril de 2020b.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**, aprovado em 7 de julho de 2020c.

_____. Senado Federal. **Lei nº 13.935, de 11 de Dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário oficial da união sessão. 2019.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016.** Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de

pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016.

CARLOTTO, M. S. **Síndrome de Burnout em Professores: Prevalência e Fatores Associados.** Psicologia: Teoria e Pesquisa. Vol. 27 n. 4, pp. 403-410. Rio Grande do Sul, 2011.

CFP, Conselho Federal de Psicologia. **Código de Ética Profissional do Psicólogo.** Brasília, 2005.

CRP-AL, Conselho Regional De Psicologia de Alagoas. **Psicologia escolar em tempos de crise sanitária pandemia da Covid-19.** Maceió-AL: Conselho Regional de Psicologia de Alagoas, 2020.

DIAS, V. O; SÔNEGO, F. **Educação em tempos de pandemia:** como fica a saúde mental dos professores. Gavagai, Erechim, v9, n1, jan/jun 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 6. ed. -São Paulo: Atlas, 2008.

HODGES, C. et al. **A diferença entre ensino remoto de emergência e aprendizado on-line.** Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning/>.

MACEDO, S. Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia COVID-19: tecendo sentidos. **Rev. NUFEN**, Belém, v. 12, n. 2, p. 187-204, ago. 2020.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis. 5. ed. São Paulo: **Atlas**, 2007.

MARTINS, J. B. A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. Psicologia em Estudo, v. 8, n. 2, p. 39-45, jul. 2003.

MORAES, R. S.de; LEÃO, G. D. B. **Compreensões de adoecimento psíquico segundo educadora afastada do trabalho em Juazeiro-Ba.** Petrolina-PE, vol. 7, n.12, p. 80-99, abril de 2017.

NEU, A. F; PERIPOLLI, P. Z. A educação em tempos de pandemia: expectativas, realidade e desafios. Rio de Janeiro: **Libroe**, 2020.

PATTO, M.H. S, org. A cidadania negada: políticas públicas e formas de viver /Organizado por Maria Helena Souza Patto. -- São Paulo, **Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo**, 2022.

PALUDO, E.F. **Os desafios da docência em tempos de pandemia.** Em Tese, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 44-53, jul/dez., 2020.

RODRIGUES, da S. de A. E. **Adoecimento no trabalho docente em tempos de pandemia:** impactos na saúde dos professores dos anos iniciais de uma escola da rede pública do DF. Brasília, 2020.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de pesquisa.** Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, K.D.A.; CALDAS, C.M P.; SILVA, J.P. da. Covid-19 pandemia, saúde mental, apoio social e senso de vida no professor. SciELO **Preprints**, 2022.

VITAL, Soraya Cunha Couto; URT, Sonia da Cunha. **Do imprevisível pandêmico ao intencional formativo:** uma psicologia educacional/ escolar para pensar o enfrentamento ao adoecimento docente. São Paulo, 2021.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL, ENSINO PRESENCIAL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: VOZES DOCENTES DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE JOÃO PESSOA-PB

Danielle Ventura de Lima Pinheiro
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Resumo

O artigo aqui construído se deu com base na finalização de uma pesquisa desenvolvida no estágio pós-doutoral realizado no MPIES/UNEB. Nela, tivemos a oportunidade de dialogar com docentes do componente curricular História de uma escola de João Pessoa-PB que funcionou por três anos de forma remota emergencial. Aprovada pelo comitê de ética, a partir da plataforma Brasil, pudemos observar a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) como os professores compararam o Ensino presencial e o Ensino Remoto Emergencial, como a formação continuada contribuiu com a utilização de metodologias diferenciadas e, por fim, quais os conteúdos mais recorrentes nas falas dos professores e a presença de cada um deles nas habilidades previstas pela BNCC. Como resultados, observamos como o ensino presencial permite o contato direto entre o professor e o aluno facilitando o ensino e a aprendizagem, como as metodologias ativas contribuíram com a desenvoltura dos professores tanto no ensino remoto emergencial quanto no ensino presencial e, por fim, identificamos quais os conteúdos abordados pelos professores nos anos finais do ensino fundamental.

Palavras-chave: ensino remoto emergencial; ensino de história; BNCC.

Introdução

A pesquisa aqui exposta é fruto do projeto pós-doutoral, realizado no Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social da Universidade Estadual da Bahia que foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade pela Plataforma Brasil cujo número é 5.805.814. Nela, tivemos a oportunidade de entrevistar quatro professores de História de uma escola municipal de João Pessoa que passou três anos funcionando no modelo remoto emergencial, devido a pandemia e uma grande reforma concluída em 2023.

A escola estudada, para viabilizar seu trabalho, criou 22 grupos de *whatsapp* a fim de manter diálogo contínuo com todas as suas turmas e enviar materiais e

links de aulas pelo *google meet*. A escola continha, na época, 4 turmas da EJA, 6 turmas dos anos iniciais e 12 turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Os sujeitos da pesquisa escolhidos foram categorizados, a partir do tempo de formação, sexo e o grau de instrução. Essas características foram fundamentais para que escolhêssemos seus pseudônimos de acordo com o perfil de cada um deles, pensando na periodicidade histórica. Logo, respeitando a privacidade dos dados, eles foram aqui denominados de: Antiguidade, Medievalidade, Modernidade e Contemporaneidade.

Quadro 1- Perfil

Pseudônimo	Sexo	Grau de instrução	tempo de atuação
Antiguidade	Feminino	Especialista	mais de dez anos
Medievalidade	Masculino	Especialista	mais de dez anos
Modernidade	Masculino	Graduado	menos de dez anos
Contemporaneidade	Masculino	Graduado	menos de dez anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Para analisar as entrevistas foi utilizado o método da Análise Textual Discursiva (ATD), pois, nele, é cabível ao pesquisador a reorganização das falas, que vão do caos a ordem e é, nesta análise cuidadosa de dados, que conseguimos compor as categorias analíticas e sistematizá-las, trazendo respostas para o que foi questionado sobre ensino remoto emergencial, o trabalho docente e a formação continuada recebida. Ludke e André (1986, p. 3¹⁴) observam: “[...] que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. O pesquisador aqui tem papel relevante, pois:

[...] tem o papel de mediador, ficando responsável por organizar e intercambiar ideias, fortalecendo o apoio mútuo entre os pares e encorajando os professores a participar do processo dialógico. Os partícipes compartilham significados e sentidos, questionam ideias, concordam ou discordam das opiniões de seus companheiros, apresentando suas razões e opções e aceitando responsabilidades durante todo o percurso do trabalho colaborativo. (Ibiapina, 2008, p. 39)

¹ Veja-se: Moraes e Galiuzzi (2006).

Organizamos este artigo a partir de três grandes categorias analíticas: ensino remoto emergencial X ensino presencial, Metodologias ativas e formação continuada e BNCC e Ensino de História. Em cada uma delas, foram observadas subcategorias que, ao longo dos itens, serão apresentadas.

Ensino remoto emergencial e ensino presencial: o que dizem os professores?

As falas dos professores entrevistados revelaram os entraves e vantagens do Ensino Remoto Emergencial e o diferencial do ensino presencial. Fica, ora explícito e ora subliminar, nas falas, o quanto o contato pessoal entre docente e discente é necessário para o ensino e aprendizagem. Cada fala, oportuniza compreender como este período remoto foi difícil para os alunos, familiares e para os professores que buscavam, muitas vezes sem sucesso, estimular os estudantes a participarem efetivamente das aulas remotas. A valorização dessas vozes se faz importante, uma vez que:

[...] o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais (Tardif, 2014, p 33).

Ao comparar o ensino presencial com o ensino remoto, a professora Antiguidade destaca o caráter afetivo da relação com ao aluno e o contato maior na sala de aula. Para ela, “o presencial é o olho no olho, você olha pro aluno e você consegue identificar se ele aprendeu, se ele tá com dúvida, o olhar fala”. Concomitantemente, ela percebeu que o profissional foi valorizado na sua função, após esse período remoto, uma vez que houve um desespero por parte dos estudantes que não conseguiam fazer a atividade sozinho, ressaltou ainda a preocupação dos pais e a ausência de formação para dar suporte aos estudantes. Por fim, a docente comentou:

Então eu acho que isso no ensino remoto não tinha como ter, era uma aula mais fria, se bem que eu tentava fazer quebra gelo, trava-língua com eles, sabe? brincadeiras e tudo pra poder eles se aproximarem mais de mim, eles sentirem mais segurança de dizer que podia chamar no privado, que não tinha problema de chamar no privado, mas isso nunca vai ser a mesma coisa que o presencial, entendeu?

A fala da professora remonta uma tentativa de aproximação dos discentes no modelo remoto emergencial realizada pela professora, mas que, mesmo assim, todo esse empenho, não conseguiu atingir os efeitos positivos de um ensino presencial. Sobre as vantagens do Ensino presencial, o professor Medievalidade destacou sobre como foi possível até fazer com que o discente passasse a gostar do componente curricular de História, ao afirmar que:

[...] no que diz respeito às aulas presenciais, mesmo com as dificuldades que existem, mas nós podemos fazer algo novo em sala de aula, assim, eu particularmente faço com que o aluno se envolva na aula de história a tal ponto dele passar a gostar da disciplina, já aconteceu comigo de alunos que não gostavam de história quando passaram a assistirem aula comigo eles passaram a gostar da disciplina e relatar para os pais, para a diretora da escola, agora eu gosto da aula de história que o professor gosta de abordar muitos assuntos de história, ele não se prende só a BNCC, mas ele traz temas relevantes de história.

Para o professor Medievalidade, a falta de recursos tecnológicos, diretamente relacionada a questão socioeconômica, atrapalhou o envolvimento dos estudantes no Ensino Remoto Emergencial. Diante disso, ele afirma:

No modelo remoto, assim, existe uma dificuldade imensa porque muitos alunos não têm acesso as redes sociais, as mídias, tem aluno que não tem, principalmente da EJA né, e aquele alunos que os pais não tem condições, tô me referindo ao fundamental II. Então eles as vezes ele não tem um aparelho de celular, não tem internet, tem toda uma problemática, as vezes o pai ou a mãe precisam daquele aparelho para o trabalho né, então o aluno não consegue entrar, é muito problemático essa questão.

O professor Contemporaneidade se preocupou de fazer uma distinção do ensino remoto emergencial e do ensino presencial e demonstrou a sua preocupação em pensar a questão avaliativa ao considerar que nos planejamentos da instituição escolar buscou ser incisivo que “sempre quis trazer essa justificativa que a gente tem que avaliar o aluno, da aula remota diferente da aula presencial”.

A dimensão de um contato com o aluno no modelo presencial também foi enfatizada pelo professor Modernidade ao refletir que: “nessa questão presencial eu acho interessante o contato bem mais aprimorado com o aluno, certo. O aluno ele

tem uma questão de tá participando diretamente com o professor”. O Ensino Remoto Emergencial é refletido pelo docente da seguinte forma:

No ensino online, que é o ensino remoto, o aluno é mais restrito com o contato com o professor, tá certo. Por isso mesmo que há essa evasão escolar, também tem aqueles alunos que não se adaptam as aulas online, não se adaptaram, então isso aí foi uma realidade, tá, porque muitos tem a questão da internet, né, a questão de uma boa qualidade das mídias digitais, tá certo, muitos alunos não dispõem de um recurso midiático.

Contudo, o professor Modernidade também ressaltou os aspectos positivos do Ensino Remoto Emergencial ao refletir:

Olha, as aulas remotas ela trouxe aí pra gente uma bagagem que a gente não tinha, as experiências e nós aplicamos hoje na sala de aula algumas técnicas que nós aplicamos lá no ensino remoto. Antes não trabalhávamos com as mídias digitais e hoje é possível sim trabalhar com as mídias digitais.

Para que esse trabalho com as mídias digitais fosse possível os professores observaram a importância da formação continuada direcionada com exclusividade para esses docentes que estavam no modelo remoto emergencial, como veremos no item a seguir.

As metodologias ativas e formação continuada: traços formativos do município de João Pessoa

As falas dos professores sobre a formação continuada se fazem relevante para a compreensão de qual tipo de suporte foi recebido neste período atípico e como isso contribuiu para o desempenho de cada um deles em sala de aula, pois consideramos que “No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores” (Tardif, 2014, p. 37). Além disso, ouvi-los foi necessário, pois “Não é possível preencher o fosso entre os discursos e as práticas se não houver um campo profissional autônomo, suficientemente rico e aberto [...]”. (Nóvoa, 2009, p.19).

Sobre a formação continuada o professor Modernidade comentou que: “A formação continuada é importante né, para que cada vez mais a gente possa

desenvolver um bom trabalho de ensino e aprendizagem, seja ela do sexto ao nono ano, até o ensino infantil também, tá”. Ele destaca ainda como sendo fundamentais para o professor formativo a troca de experiências, as palestras e aquisição de materiais, destacando ainda o recebimento chomebooks pelos professores e de tablets dos estudantes no ano de 2022. Para o docente “são recursos importantes para gente desenvolver uma boa aula durante a nossa trajetória.”

Essa troca de experiências foi refletida também pelo professor Medievalidade que afirmou:

Através das formações continuadas existem muitas orientações nos encontros né, sempre existem orientações dos palestrantes, dos professores que estão ali í nos ensinando também na condição de professor. Então assim, eu acho interessante e a gente aprende nessas formações e sempre absorve muitas coisas interessantes, a troca de experiência entre os docentes é bem legal, então a gente consegue captar sempre alguma coisa e aprender algo novo nesses encontros.

Para além da troca de experiências ressaltadas pelos professores Modernidade e Medievalidade, a professora Antiguidade destaca as metodologias ativas enfatizadas na formação continuada e emitiu a seguinte opinião:

[...] eu acho que a formação que foi ofertada, mesmo sendo próxima ao ano letivo acabar, foi uma formação que eu vou levar para a minha vida, sabe? Porque assim, o conteúdo, você, eu, a gente já tem na cabeça da gente, a gente entra em uma sala de aula, pega um piloto, não precisa tá lendo livro, lendo um texto de forma não. Agora essa aula vai achar a atenção do aluno? Entendeu? Então as coisas que as formadoras levaram, os games, eu achei interessantíssimo que elas trabalharam pensando na possibilidade de uma escola que tinha subsídio, que tinha internet pra trabalhar pra trabalhar por exemplo, o kahoot com uma internet de qualidade, como pensaram também em uma escola sem internet pra você trabalhar o game de forma analógica com uma cartolina, elas fizeram uma aula com a gente com uma cartolina, com alguns números escritos na cartolina, um game que chamou atenção, então assim como eu disse, aquilo alí me ajudou.

A professora Antiguidade destacou ainda como esses trabalhos impactaram nas suas aulas e a forma que ela executou na prática aquilo que foi aprendido durante a formação continuada:

[...]eu trabalhei o mapa mental de forma remota com os meninos de João Pessoa e foi muito bom, entendeu? Assim, eu apresentava na aula online o mapa mental e dizia isso aqui é um mapa mental, isso aqui é pra evitar que você fique copiando texto do livro,. Falei de plágio e que eram textos que

eles escreviam sem entender nada e que na maioria das vezes os professores nem liam aquilo que eles copiavam do livro chamando de resumo de forma equivocada que aqui não era resumo. Aí eu colocava na tela do computador, o mapa mental e mostrava que tinha cores, que podia trabalhar de forma escrita e também com desenhos pra quem tinha habilidades, eu consegui fazer eles desenvolverem trabalhos com mapa mental de forma remota, fiz de forma presencial aqui em Campina Grande e fiz de forma presencial com os meninos de João Pessoa e deu certo. Trabalhei kahoot com eles mandando o link pra eles responderem o game, eu consegui colocar muita coisa em prática do que aprendi na formação, eu achei muito válida, sabe?

A fala da professora foi interessante, pois mostrou os impactos desta formação também no modelo presencial, dando exemplo de como o trabalho com essas metodologias ativas foram por ela utilizadas na rede municipal de Campina Grande, onde ela também atua como docente. O professor Contemporaneidade, além de enfatizar as trocas de experiências, também destacou sobre as dinâmicas ensinadas durante a formação continuada refletindo sobre a contribuição:

Olha, de forma geral, ajuda até além do mínimo, nas reuniões são apresentadas maneiras de deixar as aulas mais dinâmicas, inclusive no período de pandemia tivemos uma formação inclusiva para os alunos com deficiências, também tivemos uma formação para nós usarmos as dinâmicas de informática como uma apresentação de powerpoint, a gamificação e inclusive uma das coisas mais legais que acontecem na formação são as rodas que são formadas entre professores, mesmo que não sejam previstas, lá a gente conversa sobre os conteúdos e como a gente pode melhorar no dia a dia as nossas aulas

Enfim, é perceptível de forma subliminar e/ou direta, como nas falas dos professores aparecem que a formação continuada trabalhou com as questões metodológicas que impactaram positivamente no aprendizado dos alunos ao serem aplicadas, tanto no ensino remoto quanto no ensino presencial. Também foi contínuo, nas falas, como a troca de experiências com outros professores de História da rede municipal de João Pessoa ajudou no crescimento profissional de cada um deles.

BNCC e ensino de história: as falas dos docentes sobre o currículo aplicado em uma escola de João Pessoa

Para além das práticas metodológicas, tivemos a oportunidade, durante as entrevistas, de conhecer como está sendo vivenciado o currículo do Ensino de História previsto pela BNCC, nos anos finais do ensino fundamental. Como é feito na análise textual discursiva, reorganizamos as falas dos professores, conforme as categorias analíticas que se sobressaíam, a partir das recorrências, a fim de identificarmos o que pensam os professores sobre este documento oficial e como ele foi aplicado no modelo remoto emergencial.

O professor Medievalidade apesar de ter afirmado ser favorável a BNCC, tendo em vista que a necessidade de se contemplar minimamente tais conteúdos em sala de aula, observa que outros temas que são abordados em sala de aulas são capazes de atrair mais a atenção do aluno ao fazer o seguinte destaque:

[...] por exemplo, eu gosto muito de falar com os alunos sobre a questão das tecnologias, os avanços tecnológicos até chegar os dias de hoje né, eu falo muito sobre a história da aviação, da aeronáutica, até chegar à corrida espacial e até eles compreenderem essa tecnologia que nós temos hoje em busca de vida em outros planetas e tantas outras empresas que investem bilhões para nós entendermos melhor do que está nos outros planetas, isso faz com que eles fiquem encantados nas aulas, eles gostam muito de tema como esses daí. Então para os temas transversais você pode tirar alguns minutos e trabalhar com eles em sala de aula, isso faz com que eles tenham um desejo maior, animem mais a assistir a aula de história, eles começam a pesquisar até mais sobre aquele assunto que você levou pra sala que despertou curiosidade, aí eles começam a buscar na internet, começam a falar: ô professor eu pesquisei e realmente existe esse projeto, existe uma nave assim, em breve vamos como está a Via Láctea como um todo e assim começa, então são temas como esses mais interessantes.

Concomitantemente, o professor Contemporaneidade, apesar de ter considerado em sua fala como a BNCC contendo os temas como essenciais para os estudantes brasileiros, destacou a necessidade de se trabalhar história local devendo ser trabalhado entre os estudantes, a história da cidade e a história do bairro. Todavia, isso não é por ele considerado como um fator impeditivo, já que a instituição escolar tinha, na época, o projeto interdisciplinar “Minha escola, meu bairro”.

Os professores Antiguidade e Modernidade, respectivamente, demonstraram uma ideia mais positiva da BNCC. Enquanto a professora Antiguidade enfatizou na sua fala a importância de se trabalhar Projeto de Vida, o professor Modernidade trouxe a questão da cultura digital explorada neste documento. Ambos,

consideraram o documento como completo e contendo os conteúdos essenciais para serem estudados pelos estudantes. O professor Modernidade destacou ainda o caráter inclusivo da BNCC, ao trabalhar com diversidade e demonstrou satisfação pelo seu viés interdisciplinar, ao colocar:

[...] Olha, eu entendo o conteúdo mínimo como o essencial para o ensino e aprendizagem, logo temos a interdisciplinaridade, eu achei interessante nessa questão a BNCC trazer essa unificação, né,/ trabalhar as disciplinas em conjunto, tá, às vezes o aluno ele tem uma aula de Artes, ele tem uma aula de História, então as vezes faz um trabalho em grupo, eu acho interessantes essa questão da interdisciplinaridade, como trouxe também a questão da inclusão dos alunos PDC'S, acho interessante, suas diversidades, suas manifestações, a inclusão das nossas mídias digitais que a BNCC também traz pra gente adentar na nossa escola essas questões, então o conteúdo mínimo eu acho interessante porque ele envolve né, todo esse contexto escolar.

Para além da visão geral dos professores sobre a BNCC tivemos a oportunidade de conhecer o que eles pensam sobre os conteúdos essenciais que devem ser trabalhados do sexto ao nono ano do ensino fundamental. Sobre o sexto ano ficou perceptível, em todas as falas, que é preciso levar ao aluno o que é História e também sobre o período da Pré História. Além disso, a grande maioria também trouxe a questão das grandes civilizações que são alvo de discussão neste ano de ensino. Todos esses conteúdos estão previstos na BNCC e algumas das habilidades contempladas são:

(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).

(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.

Nas falas dos professores, ora mais detalhada e ora mais enxuta, ficou perceptível a preocupação de cumprir com o que está sendo direcionado pela BNCC para os estudantes do sexto ano.

Da mesma forma, para os estudantes do sétimo ano, apareceram com maior recorrência nas falas os temas como: Idade Média, Reforma Religiosa, Colonização e escravidão, sociedade africana e europeia e Idade Moderna. Tais conteúdos, de maneira geral, contemplam, especialmente, as seguintes habilidades:

(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.

(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.

(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.

(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.

Para o oitavo ano, os professores destacaram com maior recorrência, em suas falas: as Revoluções, os processos de Independência na América, o período monárquico brasileiro, o século XIX, a Contemporaneidade. Contemplando, portanto, as seguintes habilidades:

(EF08HI03) Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.

(EF08HI04) Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.

(EF08HI05) Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.

(EF08HI07) Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.

(EF08HI12) Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.

(EF08HI13) Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.

(EF08HI15) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.

Para o nono ano do ensino fundamental foi pensado com maior recorrência pelos professores como temas mais relevantes: o período republicano, os conflitos mundiais, a Constituição de 1988, o racismo, o pós-guerra e o século XX, direitos humanos e Guerra Fria. Tais temas contemplam as seguintes habilidades:

(EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.

(EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.

(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.

(EF09HI28) Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.

(EF09HI15) Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.

(EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.

Enfim, há nas falas dos professores um apanhado geral de como tem sido aplicado o Ensino de História nos anos finais do ensino fundamental em uma escola que funcionou de forma remota pelo período de três anos. Percebe-se como foi necessário sintetizar tais abordagens a fim de que houvesse o maior proveito dos estudantes mediante tantas dificuldades vivenciadas por todos neste período.

Considerações finais

As falas dos professores de História, quando reorganizadas e categorizadas, permitiram uma percepção geral do processo de ensino e aprendizagem de uma escola de João Pessoa que funcionava de forma remota emergencial. Cada um deles, trouxe aqui cenas de um cotidiano difícil com limitações causadas pela evasão escola ausência de um aparato tecnológico dos discentes e distanciamento físico dos estudantes.

Perder o contato diário com os estudantes, foi algo que causou impacto em toda comunidade escolar e nem todos os discentes conseguiram se adequar aos grupos de *whatsapp* criados e manter um ritmo frequente de assistir aulas pelo aplicativo do *google meet*. Até os alunos mais frequentes foram prejudicados por esse período de distanciamento, pois perderam o contato físico com os professores e com os colegas de turma ficando isolados em sua residência.

Para driblar essa situação, paulatinamente, a SEDEC foi pensando em estratégias que contribuíssem com os professores, através da formação continuada voltada para metodologias ativas. Essas formações, conforme relato dos professores, causaram impactos positivos tanto no ensino remoto emergencial como no presencial.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) funcionou como documento norteador dos conteúdos trabalhados por esses docentes, em cada ano de ensino,

os professores foram elencando habilidades que foram prioritárias em suas abordagens. Sabemos que as abordagens explícitas neste documento são limitadas¹, como é perceptível em algumas falas dos professores, haja vista o seu caráter tecnicista, pensado no modelo neoliberal de educação. Essa perspectiva neoliberal, infelizmente, se faz presente no contexto da educação brasileira (Lei 1961, Lei 1971, Constituição Federal de 1988 e Lei 9394/1996) e impacta negativamente no aprendizado dos estudantes.

Aqui tivemos uma noção dos impactos de um ensino remoto emergencial na vida de professores e docentes e como se buscou amenizar as dificuldades vivenciadas por toda comunidade escolar, prejudicando o ensino e a aprendizagem.

Referências

BRASIL. **Lei nº 5692** de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/5692.htm. Acesso 10 de julho de 2022.

_____, **Lei nº 4024** de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: www.fc.unesp.br/~Lizanata/LDB%204024-61. Acesso em 7 de julho de 2022.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Serviço Gráfico.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. MEC, 2017.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União n. 248 de 23, 12.1996, Seção 1;

IBIAPIANA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília DF: Líber Livro Editora, 2008.

_____, I. M. M. **Reflexões sobre a produção do campo teórico metodológico das pesquisas colaborativas**: gênese e expansão. In: Ivana Maria. Lopes de Melo Ibiapina, Hilda Maria Martins Bandeira, Francisco Antonio. Machado Araujo (orgs.) Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes, 2016, p.33-62.

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

¹ Veja-se: Vitoretto (2022)

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: PROCESSO RECONSTRUTIVO DE MÚLTIPLAS FACES. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2023.

NÓVOA, A. Professores: O futuro ainda demora muito tempo? In: NÓVOA, A. (Org.). **Professores**: imagem do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 9-21.

RÜSEN, Jörn. **História viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

VITORETTI, Guilherme Bernardo Vitorette [et. al.] **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: uma visão crítica de sua formulação /. – Franca: UNESP-FCHS-Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, 2022

A ECOLOGIA DOS SABERES: CONTRIBUIÇÕES DO DESENVOLVIMENTO À ESCALA HUMANA E DA EDUCAÇÃO FREIREANA PARA A GESTÃO PÚBLICA EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

Eliezer Vieira Lima

Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus I

Igor Vinicius Leal Nascimento

Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)

Célia Tanajura Machado

Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus I

Resumo

O presente artigo almeja analisar possíveis relações entre a teoria do Desenvolvimento à Escala Humana (DEH) e a Educação Freireana e a forma como podem contribuir com a gestão pública educacional no enfrentamento das desigualdades sociais na contemporaneidade. Apresenta a relação e as contribuições destas propostas, na tentativa de orientar a prática da gestão pública educacional democrática e participativa, no sentido de diminuir as desigualdades sociais pelo viés da educação. Adotou a abordagem qualitativa, pesquisa exploratória e bibliográfica, de natureza analítica. As conclusões encontradas evidenciam a interface da interdisciplinaridade, revelando assim as possibilidades que a teoria e proposta podem contribuir para práxis de uma gestão democrática participativa, na direção do desenvolvimento humano e educacional nessa perspectiva para o enfrentamento a desigualdade social.

Palavras-chave: desenvolvimento à escala humana; educação freireana; gestão educacional democrático-participativa; desigualdade social.

Introdução

O presente artigo se constitui como requisito da proposta de avaliação do componente curricular “Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável”, ministrado pelos Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim, Prof. Dr. Eduardo José F. Nunes e Profa. Dra. Francisca de Paula Santos da Silva, da linha de pesquisa 3, “Educação, gestão e desenvolvimento local sustentável”, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, e com aprofundamentos pela linha *Políticas públicas, gestão e financiamento da Educação* do Grupo de Estudo e

Pesquisas em Gestão, Trabalho e Educação – LAVORO, do Departamento de Educação – Campus I, da Universidade do Estado da Bahia em 2023

A educação é um dos pilares de um Estado democrático, na medida em que zela pela compreensão dos direitos e deveres ao qual um indivíduo está inserido dentro da sociedade em que vive. O direito à educação está previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 como um direito fundamental e de natureza social (Brasil, 2016). Logo, o Estado brasileiro tem o dever de garantir uma educação pública e de qualidade, bem como organizar o sistema de ensino.

Sendo assim, a cidadania só é legitimada quando praticada integralmente, o que, por sua vez, só pode ser alcançada quando há uma preparação inicial a qual a educação escolar de qualidade é fundamental. De acordo com Gadotti (2013), falar em qualidade social na educação é falar de uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, de modo que se valoriza não apenas o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico.

Pensar na educação sob a ótica de Paulo Freire é entender que as pessoas são assumidas como sujeitos do processo educativo e como um ato político. A esperança são projetos em torno dos quais se constroem as lutas que depende de “[...] condições históricas, materiais e dos níveis de desenvolvimento científico e tecnológico” (Freire, 2014, p. 61-62). Por conseguinte, é fundamental entender a educação como um ato político, em que os sonhos são enfrentamentos aos contra sonhos, àquilo contra o que e contra quem se luta (Freire, 2016).

Assim, é necessário compreender o processo formativo dos sujeitos e a produção do conhecimento na perspectiva das relações com a natureza, com a política e as lutas pela mudança social e resistências, que advêm das leituras críticas de mundo para ação política de intervenção na realidade social, (Freire; 1996; 2011; 2014; 2016 e 2017).

Nesse contexto, faz se necessário o estudo desta proposta de trabalho, no intuito de responder a seguinte pergunta: Como a teoria do Desenvolvimento à Escala Humana (DEH) e a Educação Freireana se relacionam e podem contribuir com a gestão pública educacional no enfrentamento das desigualdades sociais na contemporaneidade? Para responder a esta questão pretende evidenciar aspectos que relacione a teoria do DEH e a proposta da Educação Freireana, suas

convergências em contextos históricos e metodológicos numa percepção de homem e mundo e apresentar as contribuições destas propostas para a prática da gestão educacional democrática e participativa, no sentido agir para diminuir as desigualdades sociais.

Referencial teórico

Pensar na educação sob a ótica de Paulo Freire é entendê-la como um ato político. Política porque democrática, política por que ética. Dessa forma, Paulo Freire propõe a autonomia como alicerce para a educação dos sujeitos históricos participativos. Autonomia é, para ele, a capacidade de decidir-se, de tomar o próprio destino nas suas mãos e está centrada nas experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade. Dessa forma, educador e educadora atuam para provocar e promover situações estimuladoras em que o educando é direcionado a pensar e agir criticamente, ressaltando, assim, a compreensão dialógica que se apresenta na proposta de Paulo Freire, pois, nela o papel do ser humano vai além de só perceber a realidade, mas alcança a ação/reflexão dialógica do processo educativo.

Segundo Freitas (2000, p. 47), a gestão participativa tem o foco no indivíduo, em suas necessidades, em seu contexto, e possibilita a abertura do diálogo, obtendo, assim, vantagens em processos e resultados. Ainda ressalta que, na década de 1990, aconteceram muitas transformações democráticas com a implantação de órgãos de controle e participação social, como: os colegiados escolares, conselhos municipais de educação e outros. Para o autor, esse modelo de gestão necessita de competências cognitivas e afetivas, com a internalização de valores, hábitos, atitudes e conhecimentos, para que possam resolver os problemas de forma ética, coletiva e solidária.

Logo, a proposta de Educação Freireana evidencia o sujeito humano como um ser inacabado, dialógico consigo, com os seus pares, com a natureza e com o contexto local e planetário e admite a educação como seu processo de transformação positiva e da realidade, que, mesmo diante da complexidade do desenvolvimento humano, ela cria condições favoráveis e promove a consciência crítica e ética junto aos sujeitos do processo educativo, com o propósito de

possibilitar a inserção, o diálogo, a reflexão/ação sobre a realidade pessoal, comunitária, profissional, cívica nacional e do mundo (Freire, 2011; 2017).

A teoria do Desenvolvimento à Escala Humana (DEH), por sua vez, é uma proposta que apresenta, segundo Manfred Max-Neef (2012), a ideia central do ser humano como sujeito do desenvolvimento e se fundamenta em três bases: primeira, reconhecimento e satisfação das necessidades humanas fundamentais; segunda, geração crescente de autodependência; e terceira, construção e manutenção de relações de interdependência entre seres humanos, natureza e tecnologia, processos globais e comportamentos locais, bem como entre as dimensões pessoal e social, planejamento e autonomia e sociedade civil e Estado (Max-NEEF, 2012).

Assim, essas bases são sustentadas por possibilitar as pessoas condições onde elas sejam protagonistas de seu próprio destino. Essas condições são a chave para convergência entre o DEH e a Educação Freireana. Esta, além de ser um direito como já mencionado e que também dá acesso a outros direitos e é entendida como um processo que contribui para gerar condições a gestão pública educacional democrática e participativa no enfrentamento das desigualdades sociais.

Aspectos metodológicos

O estudo adota a abordagem qualitativa de pesquisa e a produção de dados ocorre por meio da pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica é realizada apenas com fontes bibliográficas, como livros, artigos, revistas, teses, dissertações (Gil, 2008). Para a análise dos achados, utiliza-se a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), que ordena, categoriza e analisa as fontes na pesquisa qualitativa.

Resultados e discussões

Em função de comparar, correlacionando, as teorias trabalhadas no sentido de evidenciar os pontos de convergência entre DEH e a Proposta da Educação Freireana para análise das contribuições à gestão educacional e escolar foi criado o quadro.

Quadro Comparativo – Teoria DEH, Educação Freireana e a Gestão democrática e participativa

Continua

PARÂMETROS/ CRITÉRIOS	TEORIAS		
	Educação Freireana	Desenvolvimento à Escala Humana	Gestão democrática e participativa
Área de conhecimento	Humanas/Educação	Humanas/Economia; Ecologia.	Humanas/Educação
Ideia que defende	A educação centrada no sujeito; interventora da realidade local e mundial; emancipatória e libertadora das amarras sociais; como experiência humana; como desenvolvimento humano, individual e coletivo; com responsabilidade social e política.	O desenvolvimento que permite: qualidade de vida das pessoas; superação das desigualdades; equilíbrio do sistema natural; valorização das pessoas e da sociedade; garantia da vida humana e de todo sistema planetário; contraposição ao sistema eurocêntrico do capitalismo; superação do consumismo; a felicidade e o bem-estar das pessoas.	Participação dos sujeitos do processo educativo; atendimento à sociedade; interação humana no processo decisório; ação dialógica; desenvolvimento da sustentabilidade educativa.

Quadro Comparativo – Teoria DEH, Educação Freireana e a Gestão democrática e participativa

Conclusão

PARÂMETROS/ CRITÉRIOS	TEORIAS		
	Educação Freireana	Desenvolvimento à Escala Humana	Gestão democrática e participativa
Origem/contexto/ Desenvolvimento	Brasil década de 1960, novo paradigma da educação nacional; Brasil e o pós-guerra; período desenvolvimentista; período militar; redemocratização e pós-Constituição de 1988.	Década de 1970, pauta ambientalista finitude dos recursos naturais do planeta, a economia e a sociedade, a posição e o posicionamento do sujeito humano nesse processo e o futuro do planeta e da América Latina no contexto social e econômico.	Década de 1980, descentralização da gestão; 1990 democratização do processo de gestão; participação dos órgãos de controle social.
Lugar que ocupa o ser humano na teoria	Centro e sujeito do processo educativo e formativo.	Centro e sujeito do processo de desenvolvimento.	Centro e sujeito do processo democrático e participativo.
Método científico que a caracteriza	Dialético	Dialético	Dialético

Fonte: Elaborado pelo autor conforme Freire (1996; 2011; 2014; 2016 e 2017); Max-Neef (2012), 2022.

Conforme demonstrado no Quadro Comparativo, existe convergência entre a teoria do Desenvolvimento à Escala Humana, a Educação Freireana e a Gestão educacional democrática e participativa, a partir da grande área de conhecimento sobre a qual elas debruçam o estudo, as ideias que defendem enquanto concepções que acreditam, a origem, contexto e desenvolvimento apresentando, a época que surgiram e os acontecimentos históricos, o lugar que ocupa o ser humano como foco central do processo e o método científico que as fundamenta. Simultaneamente, as interfaces reveladas por estes critérios asseguram as características originais de cada teoria. Relacionadas à diversidade em relação à subárea de conhecimento, tais características produzem uma heterogeneidade necessária para analisar as relações interdisciplinares e definir as contribuições das teorias à gestão.

Como nos fala Japiassu (2006, p. 5), para que aconteça a interdisciplinaridade a evidência de fatores de convergência e de afirmação disciplinar é fundamental, que “se realiza nas fronteiras e pontos de contato entre diversas ciências”. Minayo (2010, p. 441) corrobora, completando que o cuidado disciplinar é de extrema importância à convergência pretendida. Nesse sentido, cada teoria deve ser compreendida em sua dimensão específica para que as sugestões interdisciplinares sejam construídas a partir de uma análise mais consistente, possibilitando um novo olhar sobre o objeto, o qual não se apresenta pelo enfoque disciplinar isolado.

Nesse sentido, percebe-se que a teoria DEH e Educação Freireana. no que se refere a relação entre elas e a gestão. se convergem nos critérios estabelecidos no Quadro Comparativo. O critério área de conhecimento, estabelecido para verificação das relações interdisciplinares que se relacionam na grande área de humanas, com as especificidades educacionais, econômicas e ecológicas, reconhecendo que o humano e suas expectativas de desenvolvimento perpassam pelas teorias apresentadas no estudo, possibilitando, assim, a gestão a compreensão da dimensão pedagógica, ecológica, econômica e social numa perspectiva de desenvolvimento humano, centrado no sujeito, em que o desenvolvimento é resultado da interação entre pessoas, contexto de vida e processos entre elas, seus contextos e o tempo/espço.

O elemento contexto, apresentado no Quadro, é importante para a compreensão de onde se encontra inserido o indivíduo em tempo/espço formado por um sistema ecológico interconectado. Esse ambiente é o lugar onde as pessoas interagem reciprocamente, onde a ação de uma interfere na ação da outra, nos ambientes locais (famílias, escolas, por exemplo), até planetário, local que vivemos de forma ativa e que pode ser impactado pelos indivíduos de culturas diferentes e seus contextos (como mudança de regime político e crises econômicas, por exemplo). As teorias são evidenciadas e se convergem nesse critério, apontando para a gestão a necessidade de acompanhar o tempo/espço na busca de alternativas para um desenvolvimento humano local e mundial, tendo como centro o sujeito desse processo de transformação.

O lugar do homem na teoria é apresentado no Quadro como elemento que compreende as dinâmicas e características do ser humano em processo de desenvolvimento ao longo da vida, como valores, comportamento, visão de mundo e expectativas. Elas exercem influências nas experiências dos indivíduos e no contexto de vivência do grupo, considerando as características sociodemográficas importantes em influenciar esse processo. Essa interação entre pessoas e contextos caracterizam a força do desenvolvimento humano e agem no tempo/espço, provocando essa interação metodológica de forma dialética. Nessa perspectiva, as conexões evidenciadas entre os critérios e as relações apresentadas, sua natureza e sua influência direta e indireta sobre as pessoas em desenvolvimento e para que funciona como contexto no desenvolvimento depende da existência e da natureza das conexões sociais do ambiente.

Sendo assim, o tempo trata da dimensão histórica e da progressividade necessária ao desenvolvimento humano, pois, para ser efetivo, o desenvolvimento deve ocorrer em uma base estável e por um longo período. A gestão precisa incorporar dessas contribuições no sentido de alcançar um desenvolvimento educacional, tendo como centro o sujeito e para o sujeito do processo na construção de desenvolvimento almejado por Paulo Freire e Manfred Max-Neef.

Considerações finais

A modernidade não é só a experiência de convivência com rápidas mudanças abrangentes e contínuas, mas também um processo grandioso de reflexão de vida. Segundo Giddens (1991, p. 37-38): “as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz das informações recebidas sobre aquelas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente, seu caráter”. Sendo assim, a compreensão da transformação tempo/espaço é atribuída por ele como “deslocamento do sistema social” – o processo de descontinuidade.

[...]. No plano da extensão, elas serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos de intensidade, elas alteraram algumas das características mais íntimas e pessoais de nossa existência cotidiana (Giddens, 1991, p. 21).

Nesse sentido, o presente estudo evidencia as contribuições da teoria de Desenvolvimento à Escala Humana – DEH e da Educação Freireana à gestão, ao aponta-las enquanto processo de construção de conhecimento para a gestão educacional, o que é fundamental no cotidiano da vida moderna, no exercício da construção da identidade profissional e coletiva da gestão educacional participativa e democrática, a caminho de um desenvolvimento que tem o ser humano como centro do processo, na busca de alternativas de enfrentamento à desigualdade social na contemporaneidade.

Desse modo, as contribuições da teoria de Desenvolvimento à Escala Humana – DEH e da proposta de Educação Freireana possibilita aos gestores uma visão cada vez mais crescentes no espaço educacional, ao compreender a importância da valorização da pessoa humana e das necessidades da comunidade local, o que pode propiciar a efetivação de uma gestão participativa e democrática de qualidade.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 41. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

_____. **Educação e mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Kátia Siqueira de. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n. 72, p. 47-59, fev/jun 2000. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dir_a.php?t=002. Acesso em: 23 mai. 2022.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. *In.*: **Congresso de educação básica**: qualidade na aprendizagem. Rede municipal de ensino de Florianópolis. COEB, 2013.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

_____. **Escola vivida, escola projetada**. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas S. A., 2008.

JAPIASSU, Hilton. O espírito interdisciplinar. **Cadernos EBAPE/FGV**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 3, out. 2006. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/7401>. Acesso em: 23 mai. 2022.

MAX-NEEF, Manfred A. **Desenvolvimento à Escala Humana**: concepção, aplicação e reflexões posteriores. Blumenau: Edifurb, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade. **Emancipação**, Ponta Grossa, PR, v. 10, n. 2, p. 435-42, 2010.

ESTADO DO CONHECIMENTO: UM ESTUDO SOBRE CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNEB VINCULADOS A EDUCAÇÃO

Elloyse Santiago Silva
Universidade do Estado da Bahia/Brasil

Hemily Araujo dos Santos
Universidade do Estado da Bahia/Brasil

Selma Daltro de Castro
Universidade do Estado da Bahia/Brasil

Resumo

Os Conselhos Municipais de Educação (CME) se constituem como um espaço coletivo de caráter participativo, democrático, normativo e fiscalizador. Esse trabalho apresenta como questão de pesquisa: como a temática Conselho Municipal de Educação se apresenta nas dissertações de Programas de Pós-graduação, vinculados à área de educação e afins, da Universidade do Estado da Bahia-UNEB? Os objetivos da pesquisa são: a) analisar as produções na área de educação e afins que versem sobre o CME, resultantes de Programas de Pós-graduação, vinculados à área de educação e afins, da UNEB excetuando o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDuC); b) compreender sobre o CME e suas responsabilidades locais, c) mapear as dissertações, produzidos nos Programas de Pós-graduação, vinculados à área de educação e afins, da UNEB que se articulam com a discussão dos CME. Fundamenta-se em Castro (2016), Souza (2008), Ferreira (2022) e Gadotti (2014), com utilização da inspiração metodológica do Estado do Conhecimento. Os resultados mostram que há pouca produção disponível sobre a temática nos programas da UNEB.

Palavras-chave: conselho municipal de educação; estado do conhecimento; programa de pós-graduação.

Introdução

Os Conselhos Municipais de Educação (CME) se constituem como um espaço coletivo de caráter participativo, democrático, normativo e fiscalizador, voltado para colaborar com a construção e fiscalização de políticas públicas locais que sejam capazes de contribuir com a qualidade da educação, compreendendo-a como um direito social.

Numa perspectiva de fortalecimento da educação local, o CME se insere como uma possibilidade para contribuir com a construção da autonomia dos sistemas educacionais municipais e com garantia da efetivação da aprendizagem. Nesse sentido, os conselhos, constituídos por representantes da comunidade escolar desempenham um papel importante no acompanhamento responsável das atividades desenvolvidas na educação municipal, visando o desenvolvimento social dos estudantes.

A partir dos estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e na experiência vivenciada enquanto bolsistas da Iniciação Científica (IC) emerge o interesse em discutir a temática em questão. A partir do contexto apresentado a questão norteadora é: como a temática Conselho Municipal de Educação se apresenta nas dissertações de Programas de Pós-graduação, vinculados à área de educação e afins, da Universidade do Estado da Bahia excetuando o PPGEDuC? Importa registrar que neste trabalho não aparece as dissertações construídas no PPGEDuC, tendo em vista este programa, considerando ser o primeiro da UNEB ter mestrado e doutorado, tendo uma dimensão historiográfica muito grande, foi feita a parte, tendo resultados em outra produção.

Os objetivos da pesquisa são: a) analisar as produções na área de educação e afins que versem sobre o CME, resultantes de Programas de Pós-graduação, vinculados à área de educação e afins, da UNEB, excetuando o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDuC); b) compreender sobre o CME e suas responsabilidades locais; c) mapear as dissertações produzidos nos Programas de Pós-graduação, vinculados à área de educação e afins, da UNEB, que se articulam com a discussão dos Conselhos Municipais de Educação.

Para fundamentar essa escrita e desvelar o objeto da investigação, utilizou-se dos estudos de Castro (2016) e Souza (2008). A perspectiva metodológica trata-se da pesquisa bibliográfica nos moldes estado do conhecimento.

O trabalho estrutura-se em cinco seções assim organizadas: 1) aborda o contexto da pesquisa, objetivos e implicação; 2) discorre sobre a abordagem teórica do CME e a pós-graduação da UNEB; 3) apresenta o caminho metodológico

percorrido durante a pesquisa; 4) evidencia os resultados da pesquisa; 5) traz as considerações finais.

Referencial teórico

Ao abordar os Conselhos Municipais de Educação, exige-se também problematizar a democracia e a participação coletiva nas atividades socioeducativas, visto ser uma temática que dialoga com qualidade da oferta educacional, inclusão escolar e controle social das políticas educativas. Os Conselhos Municipais de Educação têm como objetivo fundamental a criação e a fiscalização das políticas públicas de educação nos municípios, sendo constituídos por pessoas da sociedade, incluindo professores, estudantes, gestores, comunidade escolar, etc. Prevalece uma organização democrática em que os cidadãos participem e contribuam para a execução de um trabalho coletivo, com possibilidades de colaborar com uma gestão democrática e participativa da educação nos municípios, visando à melhoria da qualidade do ensino. De acordo com Castro (2016, p. 51):

Os Conselhos Municipais de Educação se constituem como um importante elemento para o fortalecimento do processo de municipalização da educação, já que têm a possibilidade de coletivamente ajudar a definir políticas públicas voltadas para a superação de problemas educacionais locais.

Dessa maneira, perspectiva qualidade, melhorias e mudanças positivas e significativas na educação escolar pública local. Na prática, espera-se que os conselhos atuem a partir de ações conjuntas, em que os sujeitos sejam participativos e busquem ter como prioridade da atuação a proposição e fiscalização das políticas educacionais locais. Para esse alcance, Castro (2016, p. 52), aponta que,

Os Conselhos Municipais de Educação vêm passando por necessidades de reestruturação nos seus papéis para atender às demandas legais e, sobretudo, às locais, visando à implementação de ações mais participativas, democráticas, que contribuam para a efetivação do controle social das políticas educacionais e do fortalecimento do poder local.

Com isso, destaca-se a relevância do envolvimento da sociedade no campo educacional, com vistas numa construção coletiva que visa atender as necessidades locais, diferentemente do que acontecia até os anos 1990, quando estados e municípios sofriam muitas restrições na sua autonomia e na implementação de políticas educacionais (Souza, 2008).

Assim, observa-se que os municípios exercem função de poder, sendo esfera de grande responsabilidade para o desenvolvimento da educação, com um potencial que atua para fortalecer a democracia representativa local e a socialização das políticas educacionais para a sociedade civil. Lux (2021) chama atenção ao fato dos CME's não assumir a condição de reestruturar o modo de produção da vida material como tarefa individual.

Assim, conscientes das particularidades que caracterizam os CME's, entende-se a indissociabilidade entre participação, gestão democrática e autonomia nos espaços de decisões coletivos. Os conselhos municipais de educação têm essas características políticas, voltadas para ampliação e melhorias nas questões educativas. Nessa perspectiva, os conselheiros municipais de educação contribuirão para identificar as necessidades educativas locais, para assim, trabalhar em prol dessa atividade, por meio de ações embasadas na gestão democrática e na participação representativa.

Aspectos metodológicos

Este estudo se assenta na investigação sobre os conselhos municipais de educação, tomando como referência os trabalhos produzidos nos Programas de Pós-graduação, vinculados à área de educação e afins, da UNEB. Esta, é a **maior instituição pública de ensino superior no estado da Bahia** estando presente geograficamente em quase todas as regiões do Estado, estruturada no sistema multicampi com 30 departamentos instalados em 24 campi, um sediado na capital do estado, e os demais distribuídos em diferentes municípios baianos de porte médio e grande. No campo do Ensino Superior, tem diversos cursos de graduação e pós-graduação, sendo 13 mestrados acadêmicos, 9 mestrados profissionais, 4 programas de doutorados e 6 programas de especialização lato sensu.

De caráter bibliográfico, a pesquisa em questão inspirou-se na perspectiva metodológica do estado do conhecimento (EC), que busca analisar as produções científicas de teses/dissertações, tendo um recorte definido, possibilitando sistematizar e conhecer produtos de conhecimento em um certo período. As pesquisas nos moldes do estado do conhecimento são definidas por caráter bibliográfico e aparente trazer o desafio de mapear e discutir certas produções no âmbito acadêmico, Ferreira (2022).

Construir conhecimento demanda estudo ativo, e é a partir de cada leitura, de cada análise, que concretizamos ideias e saberes. Observando o contexto para o levantamento das dissertações, este estudo priorizou a seleção dos trabalhos tendo os títulos como referência, incluindo ou descartando trabalhos que estivessem diretamente ligados aos conselhos municipais de educação. Para seleção, filtragem e análise dos trabalhos, foram utilizadas três etapas, a saber:

a) Consulta no portal oficial da UNEB para selecionar os Programas de Pós-graduação Stricto Sensu, ¹com oferta de mestrados ativos e foram encontrados 13 (treze) mestrados acadêmicos (MA) e 9 (nove) mestrados profissionais (MP), desses, foram excluídos aqueles que não tinham vinculação com a educação e áreas afins, sendo selecionados 9 (nove) mestrados acadêmicos e 8 (oito) mestrados profissionais como fonte de dados da pesquisa. Conforme aponta os quadros abaixo:

Quadro 01 – Programas de Pós-graduação Acadêmico e sua localização

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ACADÊMICO	CIDADE
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)	Alagoinhas
Programa de Pós-Graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental (PPGEcoH)	Juazeiro
Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA)	Juazeiro
Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens - PPGEI	Salvador
Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras. (PPGEAFIN)	Salvador Irecê
Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais (PROET)	Salvador
Programa de Pós-Graduação em História (PÓSHISTÓRIA)	Alagoinhas
Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local (PPGHIS)	Teixeira de Freitas
Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL)	Salvador

Fonte: Produção autoral, 2023.

¹ O levantamento das pesquisas ocorreu no período novembro de 2022 a maio 2023.

Quadro 02 – Programas de Pós-graduação Profissional e sua localização

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISIONAL	CIDADE
Programa Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC)	Salvador
Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA)	Salvador
Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA)	Salvador
Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (MPED)	Jacobina Conceição do Coité
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física (ProfFÍSICA)	Salvador
Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)	Santo Antônio de Jesus
Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS)	Caetité
Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social – (MPIES)	Serrinha

Fonte: Produção autoral, 2023.

b) Busca nos acervos digitais nos portais dos programas selecionados com os descritores: CME, conselhos municipais e conselhos municipais de educação, considerando o demarcador temporal dos últimos (cinco) anos (2018-2023). Dentre os 9 (nove) Programas de MAs consultados na aba “dissertações/teses” dos portais, não foram localizados nenhum trabalho a partir dos descritores, e nos 8 (oito) Programas de MPs foi localizado no programa GESTEC apenas 1(um) trabalho, o qual atendia aos critérios. Dessa maneira, o trabalho que atendeu ao perfil da pesquisa está distribuído no quadro abaixo:

Quadro 03 – Teses e dissertações sobre conselhos

Programa	Título	Ano	Autor
GESTEC	Projeto de Fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação: uma Análise da Política Pública de Formação de Conselheiros, promovida pelo Programa de Apoio à Educação Municipal - PROAM	2018	Ângelo Dantas de Oliveira

Fonte: Produção autoral, 2023.

c) Leitura do trabalho na íntegra para viabilizar a análise de como são apresentados os conselhos municipais de educação nas dissertações.

Resultados e discussões

Essa seção se propôs discorrer sobre como são apresentados os conselhos municipais de educação pelo pesquisador, que emergiu da dissertação supracitada, a fim de caracterizá-la.

Oliveira (2018) buscou estudar o fortalecimento dos conselhos municipais de educação pela formação das pessoas que constituem o conselho, assim foi possível identificar a luta por uma educação de qualidade e uma perspectiva de revisão sobre as políticas públicas voltadas para a educação. Para Oliveira, é possível valorizar “por meio da formação continuada de seus conselheiros, propondo compreender, diante dos aspectos subjacentes às mudanças ocorridas no governo do Estado”, e assim tomar medidas de transformação e crescimento nas atividades de acordo com a realidade e a cooperação e a parceria do Programa de Apoio à Educação Municipal (PROAM) que possibilita uma integração entre as políticas educacionais da Secretaria da Educação do Estado da Bahia e as secretarias municipais de Educação.

O projeto CME/PROAM é destaque na pesquisa, haja vista que essa atenção do PROAM teve início em 2011, projeto recente que fortalece o CME, que busca “desenvolver uma análise desta política pública diante dos regimes de colaboração e cooperação técnica celebrados entres os entes federativos – estado da Bahia e municípios” (Oliveira, 2018, p. 18) , assim democratizando as políticas com ciclos formativos, capacitação de conselheiros municipais de educação, consequentemente, fortalecendo a atuação dos conselhos como espaços de planejamento e gestão das políticas locais de educação por pessoas que traziam consigo uma expertise de relação com políticas públicas de impacto sobre os municípios.

Por final, a pesquisa de Oliveira (2018) mostrou a intenção de mudar a realidade do planejamento e implementação de políticas públicas para educação no Estado da Bahia, destacando que será necessário um intenso processo de amadurecimento no sentido da construção de políticas locais/municipais.

Considerações finais

Os CME's, enquanto órgão que fiscaliza, normatiza e propõe políticas educacionais em âmbito local, têm vinculação com conceitos como democracia, participação, controle social e deve ser constituído em cada cidade como estratégia para a construção efetiva e inclusiva de educação básica pública qualificada.

A partir do estudo realizado, foi possível perceber que se trata ainda de um volume tímido de trabalhos nos MAs e MPs da UNEB, que têm interface com o campo da educação e tratam dos conselhos municipais de educação, o que aponta para uma necessidade de investimento em pesquisas que a discuta, tendo em vista sua importância acentuada no campo de uma educação de qualidade para os municípios no Brasil.

Posto isso, esse trabalho traz contribuições efetivas, uma vez que investiga como são apresentados os conselhos municipais de educação nas dissertações. Trata-se de uma temática muito necessária, que traz contribuições científicas e sociais significativas para a educação.

Referências

ARAGÃO, José Wellington Marinho de. **Os conselhos municipais do Fundef: gestão democrática e controle social**. Tese (doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

CASTRO, Selma Barros Daltro de. **Conselho Municipal de Educação de Feira de Santana: o contexto da produção dos textos oficiais**. Tese (doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, São Paulo, 2022.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular**. v. 14, 2023.

LUZ, Angelo Juliano Carneiro. **Conselhos Municipais de Educação no Paraná: luta de classes e sua relação com o princípio da gestão democrática**. 2021.

OLIVEIRA, Angelo Dantas de. **Projeto de Fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação: uma Análise da Política Pública de Formação de Conselheiros Promovida pelo Programa de Apoio a Educação Municipal-Proam**. 2018.

SANTOS, Hemily Araújo dos. CORDEIRO, Silvaneide Santos. CASTRO, Selma Barros Daltro de. **Estado do conhecimento**: um estudo sobre a gestão escolar nos mestrados profissionais da UNEB com interfaces no campo da educação. In: AMORIM, Ivonete Barreto de. DWORAK, Krzysztof (orgs). Educação, Sociedade e Intervenção: Interfaces entre pesquisas. Salvador: EDUFBA, 2022.

SANTOS, Luiz Carlos dos. **A UNEB e a promoção do desenvolvimento local e regional: o caso dos Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu**: uma análise de 2002 a 2013. 2015. [272]. Tese (Desenvolvimento Regional e Urbano) - Universidade Salvador, [Salvador].

SOUZA, D. B. de (Org.). **Acompanhamento e controle social da educação**: fundos e programas federais e seus conselhos. São Paulo: Xamã, 2006.
UNEB. Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: <<https://portal.uneb.br/>>. Acesso: 22 abril de 2023.

SOUZA, D. B. de (Org.). **Conselhos municipais e controle social da educação**: descentralização, participação e cidadania. São Paulo: Xamã, 2008.

VASCONCELLOS, V. M. R. de, Nascimento da Silva, A. P. P., & de Souza, R. T. (2020). **O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento**. *Educação*, 43 (3), e37452. Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37452>> Acesso: 22 abril de 2023.

ENXERGANDO A LINGUAGEM JURÍDICA NA VISÃO DOS PROFISSIONAIS DE DIREITO

Henrique de Jesus Silva
Universidade do Estado da Bahia

Luíse Silva dos Santos de Menezes
Universidade do Estado da Bahia

Resumo

Este artigo pretende analisar, através da visão dos juristas, se a linguagem técnica do direito constitui-se como um dispositivo segregador do discurso ou um elemento caracterizador da área jurídica. O objetivo geral consiste em entender de que forma o juridiquês pode ser utilizado como um mecanismo impeditivo do acesso à justiça. A partir dos aspectos metodológicos dispostos, foi possível compreender a dimensão estratificante do universo jurídico. Tais conclusões do trabalho são embasadas na análise de pesquisa exploratória de opinião, formulada através da plataforma google forms, e de pesquisa bibliográfica. Nessa ótica, este estudo teve como embasamento teórico os seguintes autores: Paula (2019) e Belém (2013).

Palavras-chave: linguagem; direito; justiça; juridiquês.

Introdução

O presente estudo traz reflexões para compreender como o direito e seus jargões podem constituir barreiras ao pleno exercício da cidadania na visão dos operadores do direito, tendo como objetivo geral de que forma o “juridiquês” pode ser utilizado como um mecanismo impeditivo do acesso à justiça. Nessa perspectiva, pensamos no discurso como ponte e, ao mesmo tempo, abismo, no processo de democratização do direito.

Essa investigação é de abordagem qualitativa, com embasamento na análise de pesquisa exploratória de opinião, formulada através da plataforma Google Forms, e de pesquisa bibliográfica. Sendo a questão motivadora: Os profissionais do direito enxergam a linguagem jurídica do mesmo modo que os leigos?

Atenta ao caráter segregacionista do direito, Paula (2019) traz que o “juridiquês”, fenômeno linguístico presente no cotidiano jurídico, constitui-se como uma barreira ao acesso à justiça, fomentando, desse modo, a exclusão

informacional e social de pessoas ao dificultar a compreensão daqueles que necessitam do aparato jurídico.

A proposta deste estudo é, portanto, ressaltar a importância do pensar sobre como a linguagem pode se tornar um meio de estratificar uma sociedade e negar direitos e vozes.

As autoras que sustentam este estudo são: Paula, com o seu artigo “A Linguagem Jurídica como Instrumento de Poder: Uma análise discursiva e social do “juridiquês”” (2019) e Belém, com “A simplificação da linguagem jurídica como meio de aproximação do cidadão à justiça” (2013).

Referencial teórico

O referencial teórico para esta pesquisa será constituído, inicialmente, por autores que analisam e discutem questões sobre linguagem, direito, democratização e acesso à justiça, no sentido de observar processos que potencializam a exclusão de pessoas e, conseqüentemente, afetam o pleno exercício da cidadania e da democracia como um todo.

Nessa perspectiva, a contribuição de autoras como Paula (2019) e Belém (2013) tornam-se essenciais, pois trazem compreensão para entender questões e conseqüências da utilização da linguagem técnica da área do direito, conhecida pejorativamente como “juridiquês”, que passou a ser alvo de inúmeros questionamentos acerca da sua validade, eficácia e necessidade.

A linguagem jurídica é uma linguagem específica, técnica, voltada para o estudo jurídico, bem como para resoluções de litígios judiciais (Belém, 2013). Com isso em mente, na teoria, é concebido que a justiça deveria ser acessível à população. No entanto, na prática, o uso de jargões, o famoso juridiquês, se tornou um mecanismo que fez com o que a linguagem utilizada pelos profissionais do Direito se torne exclusiva da área, tencionando esconder o real significado do termo. Nessa ótica, vemos que o uso do arcaísmo jurídico torna a justiça, na verdade, antidemocrática, isso por que essa realidade tem o poder de afastar o cidadão do processo de formação de uma justiça que ele não só possa se sentir pertencente/ atuar, como, essencialmente, entender o Direito, quais normas cumprir, entre outros.

Ainda nesse âmbito, Paula (2019), por sua vez, destaca a relação entre a linguagem jurídica e as relações de poder constituídas na sociedade. Dessa forma, aponta que, no exercício corriqueiro do direito, predomina-se uma linguagem extremamente rebuscada e antiquada que cria abismos de informação e acesso entre a sociedade civil e as instituições que operam o direito e, conseqüentemente, tornam o discurso jurídico num instrumento de segregação social, o que é incompatível com as noções de democracia e de cidadania perseguidas pelo Direito. A saber nas palavras da própria Layz:

Assim, o chamado “juridiquês”, importante fenômeno da prática diária do Direito no Brasil, apresenta-se como importante obstáculo de acesso à Justiça. Mostra-se potencial ferramenta de exclusão social ao dificultar o acesso ao aparato jurídico, bem como de exclusão informacional, ao dificultar a compreensão dos usuários da Justiça. Essas dificuldades podem ser caracterizadas como abismos ou rachaduras na paisagem jurídica, com forte potencial de segregação social. (Paula, 2019, pg. 278)

Aspectos Metodológicos

A metodologia adotada para a coleta dos dados seguiu orientações de pesquisa exploratória de opinião. Para Gil (2008) a pesquisa exploratória proporciona uma maior familiaridade com o problema (o explícito) e ela, geralmente, assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso. Na construção da nossa pesquisa, o Formulários Google (também conhecido como Google Forms) foi uma ferramenta importante e eficiente para a estruturação dela e contamos com 44 (quarenta e quatro) respondentes. Dentro dos resultados, focamos em 22 (vinte e dois) profissionais de direito que foram os alvos para análise do uso do juridiquês como um mecanismo que pede o acesso do cidadão à justiça (Belém, 2013).

Resultados e discussões

Essa visão sobre o juridiquês não se resume a autoras que estudaram e fizeram postulações sobre o assunto e é nesse âmbito que vemos a importância de analisar o que é dito por quem vive a realidade jurídica. Nessa perspectiva, os próprios profissionais enxergam o uso do juridiquês como criador de abismos/

rachaduras na relação cidadão-Judiciário (Paula, 2019). Podemos ilustrar com algumas transcrições das escritas dos participantes da pesquisa, a saber:

O excesso de formalismos e difíceis terminologias, ainda causa um distanciamento de muitos cidadãos da busca de tutela jurisdicional. Em algumas vezes, até mesmo para alguns operadores do direito. Acredito que deve se guardar algumas formalidades, mas o excesso litúrgico é preciso que possa se abolir, aproximando o judiciário do cidadão e recuperando sua confiança na justiça. (SIC Advogado, pardo, 40-50 anos)

É importante ressaltar que a proposta dessa análise e exposição não é impor uma reforma por completo na linguagem jurídica, até por que é de ciência de todos que cada área possui suas particularidades, mas o objetivo em si é atentar para o uso dos arcaísmos exagerados, por exemplo, na relação advogado-cliente. Ainda no olhar de quem vive a realidade diariamente, os próprios profissionais compartilham dessa visão, a saber:

¹ O advérbio latino **sic** (por extenso: **sic** erat scriptum, traduzido como "assim estava escrito").

O uso do "juridiquês" na relação advogado/cliente pode ter vantagens e desvantagens. Por um lado, pode transmitir profissionalismo e expertise gerando confiança no cliente. Além disso, permite uma comunicação precisa dentro do contexto jurídico. Por outro lado, pode criar uma barreira de comunicação, dificultando a compreensão e causando frustração no cliente. É importante que os advogados encontrem um equilíbrio, adaptando sua linguagem ao cliente, evitando o uso desnecessário de termos técnicos e explicando de forma clara. A transparência e a linguagem compreensível contribuem para um relacionamento sólido e confiante com o cliente. (SIC Mulher, parda, 20-30 anos)

Primordialmente, é necessário informar quais foram as questões discursivas adotadas na pesquisa e sequencialmente realizar comentários acerca delas. Dito isso, os questionamentos adotados na confecção deste estudo foram:

A) As particularidades da linguagem sintático-semânticas nos documentos jurídicos, constantemente, estão diretamente associadas ao sucesso ou fracasso de muitos processos jurídicos. (Fröhlich, 2015, p. 211). Na sua opinião, essa linguagem atrapalha ou contribui para a análise de processos jurídicos?

B) Como você enxerga o uso do juridiquês na relação advogado/cliente?

C) Na sua opinião, quais seriam os mecanismos legais existentes, se houver, que poderiam ser usados para tornar a linguagem jurídica mais acessível à sociedade civil?

Expostas as perguntas, seguiremos os comentários. Observando as seguintes respostas:

A. É preciso especificar um pouco mais o que vocês estão querendo dizer com a expressão "juridiquês". Essa é uma expressão pejorativa. Assim como qualquer outro campo organizado do conhecimento humano (desde a física, passando pela medicina e mesmo pela economia ou antropologia), o direito tem conceitos e definições que são próprios do campo, uma linguagem técnica específica. "Popularizar" a linguagem jurídica pode significar desnaturar tecnicamente o campo. Isso não é inválida, entretanto, a crítica bem-vinda ao excesso de empolgação, ao maneirismo barroco e que se presta não à técnica, mas ao exercício indireto de um poder discursivo artificializado e esteticamente cafona. Mas uma coisa é essa crítica, e outra coisa é o reconhecimento de que o direito tem expressões técnicas mesmo, e naturais a qualquer campo do conhecimento. (SIC Advogado, branco, 40-50 anos)

B. O uso do "juridiquês" na relação advogado/cliente pode ter vantagens e desvantagens. Por um lado, pode transmitir profissionalismo e expertise, gerando confiança no cliente. Além disso, permite uma comunicação precisa dentro do contexto jurídico. Por outro lado, pode criar uma barreira de comunicação, dificultando a compreensão e causando frustração no cliente. É importante que os advogados encontrem um equilíbrio, adaptando sua linguagem ao cliente, evitando o uso desnecessário de termos técnicos e explicando de forma clara. A transparência e a linguagem compreensível contribuem para um relacionamento sólido e confiante com o cliente. (SIC mulher, parda, 20-30 anos)

A. A linguagem sintático-semântica nos documentos jurídicos pode ser tanto uma ajuda quanto um obstáculo na análise de processos jurídicos. Por um lado, essa linguagem específica é fundamental para fornecer clareza e precisão às leis e regulamentos, permitindo a comunicação eficaz de conceitos complexos. Por outro lado, a complexidade e o uso excessivo de termos técnicos podem dificultar a compreensão e a aplicação da lei, especialmente para pessoas não familiarizadas com o jargão jurídico. Encontrar um equilíbrio entre precisão e acessibilidade na linguagem jurídica é essencial para melhorar a análise e a compreensão dos processos jurídicos. (SIC mulher, parda, 20-30 anos)

A. O uso excessivo pode ser uma inconveniência. Não é incomum que muitas peças sejam carregadas de expressões rebuscadas, distantes do "português usual", além de termos em latim e próprios do meio jurídico que não são populares nem mesmo entre os seus operadores. Acredito que, na análise do processo, o referido excesso pode ser um fator prejudicial para a comunicação clara dos fatos que importam ao julgamento, tornando a leitura cansativa e desagradável para o receptor. Alguns termos desconhecidos da maioria da população, próprios da prática no Direito, já estão incorporados à rotina de trabalho e não causam tanta estranheza quando são empregados, sem interferências na análise dos feitos. O problema surge quando há uma utilização exorbitante do juridiquês, de forma desnecessária, prejudicando a transmissão de informações para os demais sujeitos do processo, quando o comunicado poderia se dar de forma de direta e simples. (SIC mulher, parda, 20-30 anos)

Pode-se afirmar que a maioria dos operadores dos direitos são bastante cautelosos em relação a alteração do *status quo* da linguagem jurídica, no sentido de que muitos acreditam numa suposta desnaturação da área, como Layz Paula apresenta:

O abismo de acessibilidade divide entre quem consegue ter justiça e quem não consegue, o que acaba prejudicando as instituições do Estado Democrático de Direito, como o Judiciário, além do próprio Estado e seus cidadãos. Entretanto, já existem ou existiram movimentos que buscam fechar essas feridas e já foram sugeridas soluções ao problema do “juridiquês”.

Em síntese, podemos concluir ressaltando que o fundamental é encontrar um equilíbrio entre o uso de termos técnicos e acessibilidade na linguagem jurídica, por que esse é o fator primordial para para melhorar a análise/ compreensão dos processos jurídicos, a relação advogado-cliente e o próprio acesso do cidadão à justiça, como a própria advogada Mariana Belém (Belém, 2013) explica:

Aumenta o número de operadores do campo jurídico que defendem um texto jurídico mais limpo. Entendem que a atividade jurídica tem como destinatário o cidadão, portanto sua linguagem deve se adequá-la a ele, e que o uso de uma linguagem mais simples, clara e dinâmica não desrespeita a norma jurídica. Deve-se entender que essa simplificação não significa a retirada por completo de termos e expressões técnicas, de uso específico no campo do direito. Tem-se a consciência de que parte da linguagem não pode ser substituída, mas muitos termos podem ser trocados por outros de mais fácil compreensão. (Belém, 2013, p.318)

Considerações finais

A presente pesquisa sustenta a ideia de que, na visão dos profissionais do direito, isto é, as pessoas que operam o direito diariamente, a linguagem técnica do direito é uma característica inerente a qualquer ciência, a exemplo do jargão médico. No entanto, os mesmos acreditam que o jargão da área jurídica não deve se constituir como um entrave na relação advogado-cliente, além disso, muitos acreditam que, em concordância a visão do artigo, os discursos repletos de latinismo, arcaísmos e preciosismos contribuem para a morosidade dos trâmites legais e abrem brechas para a extração de vantagem sobre pessoas leigas.

Ainda que esse acalorado debate acerca da questão do jargão jurídico tenha raízes profundas no processo histórico nacional, não se limitando apenas ao âmbito jurisdicional, nota-se que nosso frágil e recente processo democrático é incompatível com os valores de discursos que afunilam, distorcem e corrompem direitos, por meio de uma violência simbólica cometida mediante palavras.

É importante destacar que 50% do público-alvo do estudo afirmou desconhecer o Projeto de Lei 7.448/06 (simplificação da linguagem jurídica), da ex-deputada federal Maria do Rosário, o qual, no site da Câmara dos Deputados, os dados explicam que o projeto visa “determinar a reprodução / tradução da sentença em linguagem coloquial para compreensão da parte interessada que integrar processo judicial”, ou seja, busca traduzir decisões judiciais para uma linguagem mais informal para que a pessoa envolvida no processo possa entender. Essa informação mostra-nos que, apesar de ser um projeto de lei relativamente antigo e já aprovado, pouco se debate não só sobre essa medida, mas, no geral, de medidas que busquem a simplificação dos textos jurídicos. Nesse sentido, essa seção apontará atores e possíveis medidas que podem ser adotadas com a finalidade de aprimorar a prática do direito.

Continuando na esfera pública, nesse viés, o apontamento das medidas começará pela educação, isto é, na educação básica e intermediária deve-se haver o cuidado em tornar os estudantes aptos e habituados a lidar com a linguagem rebuscada, a fim de que, no curto prazo, eles se tornem eventuais “tradutores” do “juridiquês”. Dessa forma, auxiliando a comunidade em que os mesmos estão inseridos. Entretanto, trata-se de uma medida paliativa, visto que mudanças significativas na produção jurídica demandam décadas de um esforço coletivo em prol do aprimoramento.

Ainda, sob a égide da educação, é fundamental apontar que os holofotes precisam ser direcionados às universidades, principalmente as mantidas pelo poder público, dado que a maioria dos indivíduos que operam o direito saem dela, ou seja, as faculdades possuem um papel fundamental na construção social dessas pessoas, no entanto, estas se omitem, em relação a um ensino que contemple a realidade social do Brasil, em outras palavras, simplifique a linguagem utilizada nas salas de aulas, documentos e avaliações, bem como adote matérias que visem

politizar os futuros bacharéis e formule dicionários jurídicos que possam ser disponibilizados por meios tecnológicos.

Saindo da educação, necessita-se observar outro polo importante da relação jurídica: O Estado, mais propriamente os órgãos públicos, que na teoria deveria promover a clareza e a lisura das comunicações, curiosamente, propõe o contrário, já que não é raro se encontrar decretos, portarias, regulamentos, editais e decisões judiciais que desrespeitam princípios como clareza e precisão, objetividade, concisão, coesão e coerência, formalidade e uniformidade, todos esses explicitados no Manual de Redação da Presidência da República. O desrespeito dessas medidas básicas acarretam em textos dúbios, incompreensivos, demasiadamente extensos e inconclusivos. Para a melhoria dessa situação, pode-se adotar portarias e regulamentos em todos os órgãos oficiais que vinculem os servidores públicos a se limitarem apenas a norma culta, ainda que essa seja excludente, representaria alguma mudança. Também, caberia ao Ministério Público, a abertura de um canal de denúncias que permitiria o mapeamento das produções jurídicas irregulares e a materialização de provas para sanção dos servidores que desrespeitarem a primeira sugestão.

Por fim, para demonstrar a consonância com as ideias desenvolvidas no estudo e a variedade de medidas que podem ser adotadas, tem-se o comentário de uma das participantes da pesquisa:

Na minha opinião, existem alguns mecanismos legais que podem ser utilizados para tornar a linguagem jurídica mais acessível à sociedade civil

1. Simplificação e clareza legislativa: Os legisladores podem adotar medidas para simplificar e tornar mais claras as leis e regulamentos. Isso pode envolver a reestruturação de textos legais complexos, a eliminação de redundâncias e ambiguidades, e a utilização de linguagem mais simples e compreensível. Essas iniciativas ajudariam a tornar as leis mais acessíveis ao público em geral.

2. Tradução e divulgação: É importante disponibilizar traduções das leis em diferentes idiomas, especialmente em países com múltiplas línguas oficiais. Além disso, é fundamental divulgar as leis e regulamentos de forma ampla e acessível, utilizando meios de comunicação e canais de informação diversos, como sites governamentais, materiais impressos, mídias sociais e eventos públicos. Isso ajudaria a aumentar o conhecimento e a compreensão das leis pela sociedade civil.

3. Educação jurídica: É essencial investir em educação jurídica para promover a compreensão do sistema legal e da terminologia jurídica entre a sociedade civil. Isso pode envolver a inclusão de conteúdos legais nos

currículos escolares, programas de educação cívica e iniciativas de conscientização pública sobre direitos e leis. Ao fornecer às pessoas uma base de conhecimento jurídico, elas estarão mais preparadas para compreender e lidar com a linguagem jurídica.

4. Acesso à justiça: Garantir o acesso à justiça é um elemento-chave para tornar a linguagem jurídica mais acessível. Isso inclui disponibilizar assistência jurídica gratuita ou de baixo custo para aqueles que não têm recursos para contratar advogados, oferecer serviços de mediação e conciliação para resolver disputas de forma menos formal e fornecer orientações claras e compreensíveis aos indivíduos sobre seus direitos e procedimentos legais.

Esses mecanismos legais, combinados com esforços de conscientização e advocacy, podem contribuir para tornar a linguagem jurídica mais acessível e compreensível para a sociedade civil. (SIC Mulher, parda, 20-30 anos)

Assim, reitera-se que o Direito e nem a sua linguagem própria, no sentido mínimo apontado pelos participantes da pesquisa, deve ser apontada como vilões em uma sociedade. Ao contrário, o Direito deve ser defendido, afinal esse é um dos vetores de transformações sociais, entretanto, enquanto ciência, pode e deve aprimorar-se, a fim de levar a episteme a práxis, ou seja, dados e conhecimentos técnicos voltados à melhoria da coisa pública.

Referências

BELÉM, M. A simplificação da linguagem jurídica como meio de aproximação do cidadão à justiça. **Revista Jurídica da Seção Judiciária de Pernambuco**, n. 6, p. 313–320, 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 7.448, de 05 de setembro de 2006**. Altera o art. 458 da Lei nº 5.869, de 11 de janeiro de 1973 - Código de Processo Civil. Brasília: Câmara dos Deputados, 2006. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=333090>>.

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

MORAES DE PAULA, L. A Linguagem Jurídica como Instrumento de Poder: Uma análise discursiva e social do “juridiquês”. **Revista dos Estudantes de Direito da Universidade de Brasília**, [S. l.], v. 1, n. 20, p. 276–305, 2021.

OLHOS QUE NÃO VEEM, PORTAS QUE SE FECHAM: O ABANDONO FAMILIAR DAS MULHERES NO SISTEMA PRISIONAL E OS IMPACTOS SOCIOEMOCIONAIS

Ivina Maria Guimarães de Carvalho
Universidade Salvador (UNIFACS)

Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres
Universidade Salvador (UNIFACS)

Resumo

Sabidamente, a existência do corpo feminino é atravessada pelas mais variadas violências e invisibilidades, onde, somada ao ideário de criminosa, é marcada pela exclusão e desamparo. A presente pesquisa consiste em compreender os impactos socioemocionais do abandono familiar e do estigma nas mulheres no Hospital de Custódia e Tratamento, a fim de observar como esses aspectos interferem na piora do prognóstico. Trata-se de um estudo qualitativo, realizado com a concessão de bolsa pelo PIBIC/CNPQ, descritivo, cujos objetivos serão alcançados através de Estudo de Caso (cenário da população do HCT-BA) e sob apoio na literatura vigente. Os resultados apontam o abandono familiar e social das mulheres que cumprem medida de segurança no HCT. Sem local de moradia, renda e suporte para retomar a vida fora dos muros, 5 das 13 mulheres permanecem na unidade mesmo após o recebimento do alvará de soltura, evidenciando o desamparo e invisibilidade no contexto da saúde mental das mulheres encarceradas.

Palavras-chave: mulheres encarceradas; saúde mental; desamparo familiar.

Introdução

Quando crime e loucura se atravessam no encarceramento feminino, potencializam-se os fatores de vulnerabilidade e aprofunda-se a situação de exclusão social (Oliveira, 2017). O papel da mulher e da sua existência socialmente foi e ainda é constituído por “regimes de conduta que ditavam sua maneira de existir” (Santos e Silva, 2019, p. 461). Dentro do cenário que rodeia o encarceramento da mulher, especialmente no setor psiquiátrico, é necessário considerar que há importante correlação a ser analisada entre os crimes historicamente atribuídos aos papéis sociais desempenhados por mulheres na sociedade, destacando-se: papel como esposa (homicídio do marido) e o “atentado à maternidade”, representado pelo infanticídio (Leopoldo e Rosa, 2019). Nesse

sentido, reconhece-se e nomeia-se o ato delituoso de uma mulher a partir do quanto este representa a ruptura com o seu papel social, papel este ao qual essa mulher teve a eterna missão de assumi-lo, sobretudo considerando o seu ser e o seu dever, ou vir-a-ser. No que se refere à mulher criminosa, ainda na perspectiva de Leopoldo e Rosa (2019), o crime que mais ganha projeção é aquele relacionado ao seu papel tradicional, especialmente como mãe.

A mulher criminosa cumpre sua pena tanto no setor penal, quanto moral (Santos e Silva, 2019, p.461), e como consequência disso, observa-se uma “interrupção das relações familiares e o afrouxamento significativo dos vínculos das relações pregressas. Após a condenação, verifica-se um esfacelamento do núcleo familiar” (Santos. et al., 2017). Além disso, há de ser considerado a incidente taxa de adoecimento e piora da saúde mental em mulheres no sistema prisional, onde mulheres no contexto prisional estão cinco vezes mais propensas a experimentarem experiências de adoecimento mental quando comparado às demais mulheres na população em geral, de acordo com (Tyler, et. al, 2019). Dadas as considerações mencionadas, um dos objetivos que norteiam o presente artigo é compreender como o desamparo familiar, bem como o enfraquecimento das redes de apoio e vínculos afetivos, contribuem para a piora do prognóstico dessas mulheres em privação de liberdade dentro do contexto psiquiátrico.

Para compreender a contribuição desse abandono no cenário da saúde mental dessas mulheres, é fundamental considerar os fatores de proteção, desde o seu conceito até a influência. Para Cardoso (2018) os fatores de proteção são um suporte emocional e social, são representados pela família, pelo contexto, pelo suporte emocional, entre outros (Borsa e Segabinazi, 2018). Dentre eles, vale destacar o apoio social e a coesão familiar.

Tem-se, pois, que deve ser de interesse da psicologia, sobre a luz das ciências psicológicas, considerar a influência desses fatores na promoção de saúde mental e intervenções pertinentes que integrem não só essas mulheres encarceradas, mas a comunidade, o seio familiar e os integrantes da própria instituição carcerária. Considerar a saúde mental como uma variável importante a ser investigada e promovida é ainda papel contínuo do que foi proposto desde o início do Movimento da Reforma Psiquiátrica nos anos 70, que considera o sujeito

em adoecimento mental como um sujeito de direitos civis e sociais, que deve ser respeitado em sua existência e necessidades.

A escassez de pesquisas acadêmicas a respeito dos impactos socioemocionais do desamparo familiar das mulheres carcerárias no contexto do sistema prisional psiquiátrico impulsionou o desenvolvimento do presente artigo. A literatura vigente carece de informações relevantes enquanto ciência da saúde acerca desse tema. Identifica-se então um significativo espaço para nos debruçarmos e aprofundarmos. Vale ressaltar a falta de material desenvolvido acerca do desamparo familiar e encarceramento das mulheres no sistema carcerário quando se delinea ao contexto psiquiátrico. Para possibilitar novas formas de existência e permanência dessas mulheres como um corpo provido de direitos, é preciso considerar os fatores circunscritos

Referencial teórico

A prisão pode ser analisada sob uma perspectiva da mutilação do eu; é perder-se diante do encarceramento, perdendo-se não somente o que se é, mas sobretudo o devir; vir a ser. Como ressaltado pelo Relatório sobre mulheres encarceradas no Brasil (2007), um dos aspectos negativos mais incidentes nas vidas das mulheres presas é o distanciamento da família, diferentemente da realidade vivenciada pelos homens presos, os quais em geral mantêm seus vínculos familiares durante o período de encarceramento. Para Leopoldo e Rosa (2019, n.p) “Compreende-se que os recursos psíquicos são construídos a partir do acolhimento da pessoa no mundo e da construção de vínculos que possibilitem seu desenvolvimento e que lhe tragam segurança”. Dessa forma, considerando os fatores protetivos anteriormente mencionados, como o apoio social e a coesão familiar e a importância destes para a manutenção da saúde mental, é pertinente considerar a problemática do desamparo familiar engendrando um cenário desfavorável para um melhor prognóstico das mulheres acometidas por transtornos mentais. Dentre o que aqui se pretende considerar como prognóstico, está a melhora do curso da doença; possibilidade de reinserção social e viabilidade de novas perspectivas de vida, considerando as limitações e potencialidades inerentes

a cada uma dessas mulheres que se encontram internadas no Hospital de Custódia e Tratamento. Sob a análise de Santos e Silva (2019, p. 470) “devido à execução do ato inflacionário estar concomitante ao rompimento das determinações instituídas às mulheres, grande parcela dessa população é abandonada por seus familiares ao adentrarem o sistema penitenciário”. Sob essa perspectiva, é preciso considerar as particularidades atreladas ao encarceramento das mulheres no contexto psiquiátrico, desde a raiz do papel social da mulher infratora, até o direcionamento do prognóstico na saúde mental.

No contexto do desamparo familiar e enfraquecimento das relações sociais, é necessário considerar o particular papel da Esquizofrenia, uma vez que é um diagnóstico que conta com profunda estigmatização em detrimento das suas manifestações. A esquizofrenia é caracterizada por uma profunda desorganização das funções mentais, onde os aspectos mais característicos da esquizofrenia são alucinações e delírios, transtornos de pensamento e fala, perturbação das emoções e do afeto, déficits cognitivos e avolição (Medeiros, 2015). Marcada por comportamentos bizarros, que rompem com as arestas das convenções sociais, as manifestações clínicas da Esquizofrenia são rodeadas de estigmas e exclusão, onde o sujeito esquizofrênico é historicamente é tido como indesejável, bizarro e irremediável.

Dessa maneira, convém ressaltar que os enlaces familiares também não trilham por um caminho diferente daquele que é atravessado pelo estigma, fato que deve-se dar à luz no escopo deste trabalho. Sob a análise de Medeiros (2015), na esquizofrenia, a forma como a rede familiar do sujeito compreende o seu adoecimento também influencia no seu desenrolar. Para o autor o afastamento ou comportamento hostil e crítico dos familiares agravam os sintomas da doença e dificultam o tratamento.

Neste escopo, objetiva-se investigar como o apoio social e a coesão familiar podem favorecer o prognóstico da saúde mental. Vale ressaltar que serão consideradas as mais diversas estruturas familiares que não se restringem apenas à configuração tradicional de família, mas a manifestação desta nas suas mais variadas formas. Analisar a viabilidade dessa interseção entre a rede familiar e as atividades realizadas pelas internas, que poderão ser mediadas pelo serviço de

psicologia, podem contribuir para o início da construção de um longo percurso ao qual a psicologia não pode se isentar: a psicoeducação, tanto com a família, quanto com as internas, para que, posteriormente, seja possível delinear uma realidade que considera o adoecimento mental, as suas limitações e sobretudo possibilidades no retorno ao convívio social.

Aspectos metodológicos

Trata-se de um estudo qualitativo, descritivo cujos objetivos serão alcançados através de Estudo de Caso (cenário da população do HCT-BA). O estudo objetiva analisar as percepções das internas do sistema prisional institucionalizadas no Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico acerca do suporte familiar e qualidade das suas relações sociais e familiares, buscando analisar como o desamparo pode impactar no prognóstico em saúde mental, além dos seus impactos socioemocionais. Além disso, objetiva-se também refletir acerca da atuação da psicologia na redução dos efeitos deletérios desse cenário, identificando as ações de psicoeducação e saúde no sistema prisional associadas ao tema. Iniciamos com a revisão de literatura sobre o tema, consultando nas bases de dados do PUBMED, SCIELO, Google Acadêmico e Cochrane Library, utilizando-se descritores como cárcere e prisão ou hospital de custódia; saúde mental; mulheres encarceradas; desamparo familiar; fatores de proteção e prognóstico. Também realizamos busca no acervo do Arquivo Público do estado da Bahia, utilizando os mesmos descritores. O levantamento bibliográfico que vem sendo realizado mostra-se fundamental para consolidar um arcabouço teórico sobre o tema, que será imprescindível para a sustentação dos passos que estão ocorrendo, o estudo observacional e entrevista semiestruturada. Essa análise literária faz-se necessária para contemplar o que a complexidade do tema, bem como alcançar os objetivos propostos no plano de trabalho.

A pesquisa documental também é fundamental para ter acesso aos dados extraídos dos documentos do Departamento Penitenciário Nacional - DEPEN e Secretaria de Administração penitenciária - SEAP quanto ao Plano de Contingência da SEAP-BA estabelecida do Conselho Nacional de Justiça e a pesquisa de campo, com estudo observacional no Hospital de Custódia e Tratamento (SEAP-BA). O

acesso aos dados dos prontuários, registros, protocolos e fluxos foi autorizada pela gestão prisional da Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização do Estado da Bahia (SEAP-BA). O conhecimento teórico possibilitará a concatenação dos dados obtidos por meio das observações, além disso, direcionará a análise dos dados obtidos nas entrevistas.

A pesquisa encontra-se em andamento, e as etapas anteriores foram destinadas à uma extensa busca na literatura de pesquisa para oferecer suporte teórico às demais etapas que serão realizadas, como a entrevista semiestruturada. Foram localizados artigos que tratam da temática abordada, onde foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão na seleção bibliográfica. Para inclusão, foram selecionados aqueles artigos que retomem o tema alvo ainda no título e/ou resumo, podendo estar em língua portuguesa ou inglesa. A Coleta de dados no acervo do Arquivo Público do Estado da Bahia (APEB) possibilitou um panorama sócio-histórico acerca do tema, com análise dos primeiros prontuários com os descritores “Casa de prisão com trabalho” e “Casas de prisão” a partir de 1860.

Com base na análise feita nos dados da literatura relacionada, foi elaborado o principal instrumento de pesquisa, que é a Entrevista Semiestruturada. A entrevista contará com a parte inicial de dados básicos de identificação, tais como Nome completo, idade, tempo de reclusão, diagnóstico. Serão realizadas consultas nos prontuários e em documentos da SEAP, que já foram autorizados. A entrevista terá o seguinte roteiro:

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CAAE 68664523.1.0000.5033.

Resultados e discussões

O estudo encontra-se em andamento, o que é possível concluir até o presente momento tendo como base a literatura avaliada são as sombras do desamparo e invisibilidade no contexto da saúde mental das mulheres encarceradas.

A população internada no Hospital de Custódia e Tratamento (HCT) é um espaço de custódia, abrigamento e tratamento de pessoas em cumprimento da

Medida de Segurança, que em razão do transtorno mental, são incapazes de reconhecer o caráter ilícito da ação. O Hospital de Custódia no momento atual da pesquisa de campo, está com 13 mulheres internadas, 8 delas estão na unidade há mais de dois anos. 5 mulheres das 13 internas estão em condição de abandono familiar e sem condições de retorno a ao município de origem porque perderam os vínculos familiares e sociais e não conseguiram vagas nos serviços residenciais terapêuticos. São mulheres que apresentam Carta de desinternação ou Alvará de soltura, mas não podem voltar à convivência social em razão de não possuírem renda, vínculos, moradia ou suporte social. A maior parte situa-se na faixa etária dos 36 a 57 anos.

Como cirurgicamente menciona Santos e Silva (2019), há um esfacelamento dos vínculos no campo familiar, além de um significativo afrouxamento dos seus vínculos das relações pregressas que associa-se à penalidade moral de ruptura com os papéis sociais aos quais foram predestinadas.

O estudo aponta que as internas têm familiares, como uma genitora idosa, filhos, irmãos, ex-companheiros, netos, mas pouco são visitadas. As internas que recebem visita são aquelas que são aposentadas. As demais permanecem durante meses sem a presença de um familiar na unidade nos dias de visita. As ligações telefônicas são realizadas uma vez por semana para que ocorra a manutenção dos vínculos familiares e seja assegurado o direito de comunicação das internas com a suas famílias. No período da pandemia ocorreu um maior afastamento e foi necessário o desenvolvimento de ações e projetos, como o de comunicação virtual para que houvesse algum contato familiar.

Estudos anteriores (Torres e Torres, 2022; Torres, Costa e Amorim, 2020) apontaram o quanto o período pandêmico contribuiu para que a população privada de liberdade tivesse perdas emocionais significativas, como aumento das taxas de ansiedade e depressão. “No quadro de pessoas que possuem um transtorno mental isso ganhou mais impacto, [...] justamente porque o processo de regulação emocional desses pacientes internados não se opera com a mesma facilidade que ocorre nas pessoas que não possuem nenhum transtorno” (Torres e Torres, 2022, p. 09).

Tem-se, na perspectiva de Brusamarello et al. (2011), que as redes sociais são de extrema importância para a “reconstrução de um cotidiano, muitas vezes perdido pelo sofrimento psíquico, como importante suporte no tratamento a partir dos diversos dispositivos de apoio”. Nesse sentido, os suportes sociais não somente recebidos, mas sobretudo percebidos pelas pessoas são fundamentais para a manutenção da sua saúde mental. O estudo além de esclarecer as facetas do desamparo no contexto do prognóstico em saúde mental, tem repensado os caminhos da atuação da esfera da psicologia nas ações de inclusão dos familiares no contexto do tratamento, bem como alternativas para trabalhar a reabilitação das habilidades sociais. Essas últimas são fundamentais para a construção de um sujeito dentro da sua autonomia enquanto ser humano que prescinde de boas redes de apoio e amparo social e emocional.

Considerações finais

O tema apresenta a urgência de uma existência que precisa ser vista, considerada, e sobretudo validada enquanto um ser humano no amplo aspecto da sua potência. Considerando a pesquisa bibliográfica realizada na literatura vigente supracitada, bem como no Acervo do Arquivo Público, é possível retornar ao tema que orienta esse estudo “Olhos que não veem, portas que se fecham”, onde, de fato, a invisibilidade das mulheres cursa com portas eternamente fechadas. Compreendem-se como “portas”, pois, possibilidades: de existência, de cuidado, saúde e sobretudo amparo social e familiar. Dessa forma, o cuidado em saúde mental no contexto dos Hospitais Psiquiátricos, como o HCT, cenário onde se concentra o presente estudo, deve integrar toda uma rede de atenção que compreenda como parte do processo de promoção de saúde, o fortalecimento de vínculos e participação da rede familiar nesse tratamento.

Espera-se, pois, que a partir dos resultados posteriormente obtidos, seja possível compreender as nuances do abandono familiar no prognóstico das mulheres que encontram-se cumprindo medida de segurança. Assim, será possível pensar no rearranjo do fazer da psicologia no que se refere a uma abordagem mais integrativa e descentralizada do modelo biomédico tradicional.

Referências

AMARANTE, P. **Saúde mental e Atenção psicossocial**. Editora Fiocruz. Rio de Janeiro, 2017.

BAHIA. **Plano de Contingências para o enfrentamento de emergência da COVID-19 no Sistema Penitenciário da Bahia**. SEAP. BAHIA, 2020.

BRAGÉ, E., GRIBEIRO, L. S., ROCHA, D. G., RAMOS, D. B., VRECH, L. R., e LACCHINI, A. J. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, 2020.

BRASIL, A., e FÉ, M. **A importância da família no tratamento da pessoa portadora de transtorno mental usuária do centro de atenção psicossocial - CAPS I**. Universidade Federal do Piauí (UFPI), 2020.

BRIGHT, A. HIGGINS, A e GREALISH, A. **Women's experiences of prison-based mental healthcare: a systematic review of qualitative literature**. International Journal Of Prisoner, 2022.

BRUSAMARELLO, Tatiana et al. **Redes Sociais de Apoio de pessoas com transtornos mentais**. Florianópolis, p. 33-40, 2011.

CARDOSO, H., BORSA, J., e SEGABINAZI, J. **Indicadores de Saúde mental em jovens: fatores de risco e proteção**. Estudos Interdisciplinares em Psicologia. p. 03-15, 2018.

LEOPOLDO, A., e ROSA, L. **Quem são as loucas infratoras?** Uma reflexão sobre as mulheres que cumprem medida de segurança e a gestão de políticas públicas na saúde mental. IV Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2019.

LIMA, G., NETO, A., AMARANTE, P. DIAS, M. e FILHA, M. **Mulheres no cárcere: significados e práticas cotidianas de enfrentamento com ênfase na resiliência**. Saúde em debate. Rio de Janeiro, v. 37, n. 98, 446-456, 2013.

MAGNO, P. Encarceramento feminino: um olhar sobre mulheres e medidas de segurança. **Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul**. 225–260, 2016.

Relatório sobre mulheres encarceradas no Brasil. Programa para a América Latina da International Women s Health Coalition, 2007.

RODRIGUES, D. **Mulheres presas: articulando gênero e saúde mental**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress, 2017.

SANTOS, J. e SILVA, M. **Encarceramento feminino: reflexões acerca do abandono afetivo e fatores associados**. Revista Psicologia Política. 459-474, 2019.

TORRES, Corine. TORRES, Cláudia Vaz. Psicologia, saúde mental e covid-19: uma análise da aplicação da medida de segurança. **SEPA** - Seminário Estudantil de Produção Acadêmica, UNIFACS, v. 20, n. 1, 2021-2022. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/sepa/article/viewFile/7933/4899> Acesso em 08 de julho de 2023.

TORRES, Cláudia Vaz, COSTA, Gustavo., AMORIM, Ivonete Barreto. Saúde Mental e as ameaças de coronavírus: implicações no contexto prisional. **Revista Diálogos Possíveis**, v. 20, n. 1, 63-74, jan/jun de 2021. Disponível; <https://revista.grupofaveni.com.br/index.php/dialogospossiveis/article/view/608/533>. Acesso em 08 de julho de 2023.

CONTEÚDO E MÉTODO DE ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II UMA ANÁLISE DO DCRB: APLICAÇÃO E IMPLICAÇÕES NA ESCOLA PÚBLICA

Jessica Jesus de Melo
Universidade do Estado da Bahia

Marize Damiana M. B. e Batista
Universidade do Estado da Bahia

Resumo

Nos últimos anos os governos de vários países vêm se empenhando em promover reformas educacionais, cuja finalidade é atender ao mercado internacional. Neste contexto, o texto problematiza as implicações das reformas neoliberais na esfera educacional, revelando o esvaziamento de conteúdos e a defasagem do conhecimento científico, tendo como parâmetro analítico o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). As atividades foram desenvolvidas no âmbito de um projeto de Iniciação Científica (IC), de caráter bibliográfico, vinculado ao curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XI Serrinha-Ba, articulado ao Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão em Geografia e Educação (LEPEGE) e ao projeto Dimensão teórico-política das práticas educativas no Território do Sisal-Ba: Formação docente, geografia escolar e conhecimento histórico-crítico, do Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da UNEB Campus XI. O trabalho também contou com observações realizadas durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia I, realizada com estudantes do quinto semestre, da Licenciatura em Geografia Campus XI, onde se buscou analisar como as implicações das reformas são evidenciadas no chão da escola a partir das percepções e intervenções dos estudantes-estagiários.

Palavras-chave: BNCC; ensino de geografia; educação neoliberal; estágio supervisionado.

Introdução

A esfera educacional revela um espaço de disputa e poder, cujas relações se intensificam pelos interesses econômicos neoliberais. No contexto atual, a educação pública vem sendo utilizada como aporte estratégico para o fortalecimento do capital a partir de reformas empresariais. Organizações como o Banco Mundial, Fundação Itaú Social e Fundação Lemann, entre outras instituições, encontraram no sistema educacional um campo fértil para efetivar seus reais interesses, os quais aparecem

implícitos nas reformas educacionais e curriculares. Tais reformulações garantem ao ensino um caráter hegemônico e mercadológico, reduzindo o processo educativo a meras competências e habilidades.

As concepções neoliberais visam um amplo processo de privatização, retirando desta maneira a autonomia do Estado com o objetivo de melhoria da qualidade da educação. No entanto, percebe-se que na prática não funciona bem assim, o que já era ruim nas mãos do Estado, torna-se ainda pior nas mãos de grandes instituições lideradas por uma elite hegemônica. Para Mazetto (2015), trata-se de uma reconfiguração da própria noção de público e privado no sentido de que o primeiro é ineficiente e gasta desordenadamente, pois estruturado na base do clientelismo e burocratismo, falta uma gestão eficaz e racional. Diante disto temos uma precarização dos serviços públicos e consequentemente da educação pública.

Neste sentido, pautar reformas para educação tendo como pilar concepções neoliberais é o mesmo que isentar o Estado das suas reais obrigações, abrindo assim premissas para que grandes instituições privadas decidam os rumos da educação pública brasileira. Nos últimos anos os governos de vários países vêm se empenhando em promover reformas educacionais, formatando os currículos escolares sob uma perspectiva ideológica voltada à definição de um sujeito que atenda às demandas da capital. Quanto a isto, Freitas (2020) destaca que o liberalismo centrista, para usar a expressão de Wallerstein, foi paulatinamente substituído por este liberalismo radical que acirrou formas de relacionamento individualistas, baseadas em uma concepção meritocrática e que têm repercussões graves para a organização das instituições formadoras da juventude.

Considerando tal realidade, este trabalho visa apresentar como as concepções neoliberais têm impulsionado as reformas propostas à educação pública brasileira e seus desdobramentos nas modificações curriculares para o ensino público. O mesmo trata-se de um resultado de estudo com base em levantamento bibliográfico, realizado no âmbito do projeto de Iniciação Científica (IC), intitulado Conteúdo e método de ensino de geografia no ensino fundamental II: uma análise do Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, vinculado ao curso de Geografia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XI Serrinha-Ba e das observações realizadas durante a disciplina

de Estágio Supervisionado em Geografia I, lecionada para estudantes do quinto semestre, da Licenciatura em Geografia Campus XI, buscando analisar como essas implicações são evidenciadas no chão da escola a partir das percepções e intervenções dos estudantes-estagiários.

Referencial teórico

Com a crise do modelo de desenvolvimento fordista em 1970, as políticas liberais foram instauradas como forma de reavivar o sistema capitalista. O Brasil não ficou de fora dessa implementação, aderindo a esta ideologia a princípio de forma passiva, segundo os parâmetros estabelecidos por grandes organismos e instituições internacionais. As ideias liberais defendem a privatização de atividades econômicas, reduzindo assim as ações de controle do Estado. Como destaca Moraes (2001), o liberalismo prega a necessidade de desregular e privatizar as atividades econômicas, reduzindo o Estado a funções definidas, que delimitam apenas parâmetros bastante gerais para as atividades livres dos agentes econômicos. Seguindo as premissas liberais do século XIX, surge o neoliberalismo, que tem como ideal, inibir o crescimento do Estado, além de frear a influência de sindicatos, pois estes seriam os novos inimigos para o crescimento econômico, como destaca Moraes (2001)

Outro inimigo era localizado nas modernas corporações - os sindicatos e centrais sindicais, que, nas democracias de massas do século XX, também foram paulatinamente integrados nesse conjunto institucional. Além de sabotar as bases da acumulação privada por meio de reivindicações salariais, os sindicatos teriam empurrado o Estado a um crescimento parasitário, impondo despesas sociais e investimentos que não tinham perspectiva de retorno (Moraes, 2001, p.13).

As ideias neoliberais diante da sua ascensão, vêm ocupando novos espaços, enveredando-se por vários campos: o social, o econômico, e até mesmo o educacional, e sendo adotadas por grandes organizações internacionais, as quais vem direcionando seus investimentos para a educação brasileira. Como destaca Melo (2006)

As políticas neoliberais de livre-concorrência e de individualização dos problemas relacionados ao mercado de trabalho e a empregabilidade dos

trabalhadores, também refletiram no processo ensino-aprendizagem no Brasil, através da adoção de políticas educacionais e de instrumentos de ensino permeados pelas diretrizes das agências internacionais de fomento e de investimento, principalmente o Banco Mundial, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990 (Melo, 2006, p. 02.)

Segundo Giordani (2019) no caso da educação pública, as ações por parte do Estado para configurá-lo como campo de mercado implicam em lançar mão de uma série de medidas que redefinem os objetos, os sujeitos, os conceitos e as gramáticas nas quais são discutidos os seus problemas, as soluções, os processos e as políticas. Essa reformulação curricular agrega à educação um processo de colonização, onde os alunos e professores precisam seguir um conjunto de regras e métodos pré-estabelecidos por diretrizes nacionais, onde o conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem tornam-se o principal meio de sustentação do mercado. Segundo Rocha (2010), está ocorrendo uma colonização da educação e, mais especificamente, do currículo, pelos imperativos da economia.

Esse processo colonizador acaba por deixar toda a esfera educacional completamente submissa às premissas do mercado. Desta maneira, não temos uma educação pautada na formação crítica de elevação da capacidade teórica do sujeito, mas uma formação que almeja a captura da consciência para o controle das relações de enfrentamento na sociedade de classes

Essas propostas e reformulações curriculares conduzem a um ensino ausente de criticidade e à formação do cidadão por caminhos que não garantem a sua emancipação, atendendo assim aos interesses do capital, garantido mão de obra barata e flexível. Muitos países de América Latina, dentre eles o Brasil, atribuem às concepções neoliberais o progresso e desenvolvimento da educação e por este motivo implementam esses novos modelos curriculares, os quais são administrados e financiados por agentes empresariais, atuando como sujeitos ocultos que participam e compreendem muito bem a realidade do sistema educacional. Segundo Giroto (2017), esta reforma no currículo brasileiro reforça as relações de poder que permeiam o currículo, nutridas por estas grandes organizações, as quais não se tratam apenas de relações ideológicas. Giroto (2017) ainda acrescenta que:

No momento atual, não se trata apenas de uma disputa no campo ideológico. O que estamos verificando com exemplos cada vez mais evidentes é um avanço dos diferentes processos de privatização da educação pública no Brasil, que tem nestes sujeitos ocultos os seus principais agentes. Tal processo se materializa na força da indústria dos materiais didáticos (portais, livros, apostilas, equipamentos eletrônicos, sistemas de ensino e avaliação), nas contratações de consultorias, na entrega de parte das redes de ensino à gestão da iniciativa privada. Todos estes elementos tendem a ganhar muita força com uma proposta de BNCC construída nos moldes propostos pelo governo federal, pautado pelo poder econômico e político desses sujeitos ocultos, e que pode, em nossa perspectiva, ampliar a lógica da eficiência docente, através da consolidação de um sistema de avaliação reduzido a forma dos testes padronizados (Giroto, 2017, p.17).

É neste contexto que surge o mais recente documento norteador da educação brasileira, denominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que fundamenta toda a educação pública no Brasil e concretiza de forma evidente os interesses neoliberais e empresariais para a esfera educacional no país. A BNCC se apresenta como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7). Deste modo, trata-se de documento que norteia toda a educação pública brasileira em busca da homogeneização das redes de ensino. Deste modo:

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá (Brasil, 2018, p. 5).

Neste sentido, o documento é visto como o caminho para garantia de melhorias para a educação pública e igualitária, contudo é dotado de intencionalidades, as quais comungam com as concepções neoliberais, atendendo as necessidades do mercado e a manutenção do sistema. Segundo Filipi, Silva e Costa (2021), a BNCC:

impõe a formação para a empregabilidade em detrimento da formação integral, geral, emancipadora e rica de potencialidades para o desenvolvimento das funções psíquicas na escola e cujos elementos não são sequer mencionados no documento, constituindo, antes, uma política

de padronização dos conteúdos de uma formação mínima e de introdução de metodologias, sob influência da organização do trabalho toyotista, do que uma proposta de Educação crítica, como forma de emancipação dos sujeitos da aprendizagem.

A proposta educativa elucidada pela BNCC, tem como fundamento principal o desenvolvimento de competências e habilidades, deixando em segundo plano o conteúdo e o conhecimento científico. Segundo Filipi, Silva e Costa (2021)

O processo educativo imposto na BNCC visa à aquisição de competências e habilidades, impõe uma relação entre currículo e avaliação por resultados e se alinha às políticas educacionais neoliberais em que a Educação se reduz a direitos de aprendizagem mínimos, oferta de serviços educacionais básicos pelo Estado e estimulação para que os indivíduos busquem a autoescolarização, uma contradição em termos (Filipi, Silva e Costa, 2021, p. 798).

Couto (2016), salienta que a BNCC não é a resposta mais adequada à atual situação da educação nacional, aos problemas centrais da formação do professor e da precariedade das condições de trabalho e estudo na escola brasileira. Segundo Lima e Sena tais reformulações impactam diretamente na dinâmica do trabalho escolar, reduz o processo formativo ao ato de se alcançar metas em busca de resultados. Essas reformulações curriculares implementadas a partir da BNCC, afeta diretamente o ensino da geografia escolar, pois como destaca Pádua (2006) a geografia é uma matéria das mais interdisciplinares e, portanto, atuante em muitos dos campos alcançados pelas consequências da aplicação dessa doutrina. O caso da geografia ainda pode apresentar uma dimensão mais complexa justamente por apresentar esta interdisciplinaridade e possuir vários campos de estudo.

Apesar das implicações e intencionalidades implícitas na BNCC, os novos currículos vão se concretizando. Sob esta perspectiva, o estado da Bahia desenvolveu o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Trata-se de documento normativo estadual que visa orientar os Sistemas, as Redes e as Instituições de Ensino da Educação Básica do Estado, na elaboração dos seus referenciais curriculares e/ou organização curricular escolar, por meio dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) (SEC/BA, 2019). O documento subdivide-se em três volumes, sendo o primeiro direcionado a educação infantil e ensino fundamental; o segundo contempla o ensino médio, a educação integral profissional

e tecnológica; o terceiro em fase de elaboração, direciona-se a outras modalidades de ensino como Educação no Campo, Educação Quilombola, Educação Indígena, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. O DCRB tem como ancoragem a BNCC, conforme explicita:

O DCRB tem como base as orientações normativas da BNCC, complementada à luz das diversidades e das singularidades do território baiano, de modo a colaborar com a (re)escrita dos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Escolares. Contém a expectativa de que os estudantes se tornem aptos para enfrentar os desafios contemporâneos, em quaisquer contextos e/ou ambientes em que eles estejam, dentro do território baiano ou fora dele (SEC-BA, 2020, p. 14 e 15).

Neste sentido, o documento defende o desenvolvimento de competências e habilidades em detrimento do conhecimento científico segue as premissas e o modelo nacional, ancorando-se em uma política neoliberal, atendendo as necessidades do mercado, em detrimento de uma educação pública de qualidade e transformadora. Deste modo, o que esperar da educação pública, em especial do ensino de Geografia?

Aspectos metodológicos

O texto foi estruturado a partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa, fundamentando-se em um movimento dialético, buscando compreender as contradições e tensões que envolvem as reformas curriculares na atualidade. Assim, para Salvador (2012)

A ciência, numa perspectiva dialética, alicerça-se na noção de historicidade, ou seja, na transformação da realidade, a qual é analisada de modo crítico. Os trabalhos científicos, elaborados de acordo com esse método, se dedicam a interpretação da totalidade em movimento, chegando, dessa maneira, a essência do concreto, isto é, às contradições, às desigualdades e às possibilidades de mudança rumo a um futuro diferente do presente (Salvador, 2012, p.103).

O processo de escrita do texto partiu da realidade das atuais reformas curriculares, observando as condições objetivas e concretas que norteiam essas mudanças, cujo pilar são concepções neoliberais. A problematização desta questão

apoiou-se em fundamentos teóricos que permitiram compreender o tema no conjunto das relações da sociedade de classes. A observação das aulas de Estágio I foram fundantes para compreender a aplicabilidade dessas reformas no âmbito escolar, e como tais vem ocasionando o esvaziamento de conteúdos e a perda da real função da escola.

Assim, a metodologia pauta-se em analisar a BNCC e o DCRB, buscando contextualizar estes documentos nas atuais reformas neoliberais, e como tais implicações são evidenciadas no âmbito escolar a partir das análises e vivências dos estagiários. Além disso, as reuniões e debates realizados entre bolsistas e coordenadores do grupo de pesquisa foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Resultados e discussões

Ao realizar uma análise do DCRB, considerando os seus relatores e professores participantes, percebe-se que a maioria destes defende o projeto apresentado na BNCC e desta forma comungam com um modelo de educação pautado no capital e no desenvolvimento de competências e habilidades.

Nos textos introdutórios do DCRB está presente um discurso que ressalta a valorização do aluno e as relações de afetividade. Contudo, deixa em segundo plano o conteúdo crítico e o trabalho do professor, sendo este apenas o responsável por estimular o estudante a desenvolver suas competências e habilidades. Essas propostas curriculares tornam a educação cada vez mais fragilizada, e deste modo, atinge diretamente aqueles que encontram-se na base do processo de hierarquização da nossa sociedade. Como destaca Souza (2018), há um intenso processo de precarização da educação, com rebatimento direto sobre a classe trabalhadora, que terá acesso a uma educação ainda mais fragmentada e tecnicista, voltada ao mercado de trabalho capitalista, destituída de uma análise crítica com possibilidades à transformação social.

Essas implicações podem ser claramente observadas a partir da análise dos discentes do quinto semestre da disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia I, de observação em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Os estágios

foram realizados em diferentes escolas públicas municipais, contemplando uma grande capilaridade territorial. Serrinha, Valente, Riachão do Jacuípe, Retirolândia entre outros municípios.

A análise deixou evidente que apesar da diferente localização geográfica, as instituições apresentam problemas semelhantes, questões ligadas diretamente à estrutura curricular e a real função da escola. Conforme relatado pelos estudantes-estagiários, nas escolas observadas, o espaço didático-pedagógico para abordagem do conhecimento científico foi reduzido para o desenvolvimento de projetos, a exemplo de festejos e campeonatos esportivos.

Foi possível perceber que tais projetos tomaram um tempo didático ampliado, substituindo o trabalho com os conteúdos de ensino dos diversos campos de conhecimentos, dentre eles a Geografia. Trata-se muitas vezes de projetos esvaziados, que não contribuem para o desenvolvimento crítico e emancipador do aluno. Estes projetos e eventos tem a intencionalidade de desenvolver competências e possíveis habilidades, desconsiderando a importância do conhecimento historicamente produzido pelo homem.

Neste sentido pode-se afirmar que o professor deixa de desenvolver o trabalho docente e passa a assumir o papel de organizador de eventos dentro da escola. Neste sentido a escola enquanto aparelho reprodutor da sociedade, torna-se ainda mais perversa com a classe trabalhadora, com a educação pública, pois tais reformas acabam por retirar a real função da escola, deixando de lado o conhecimento científico e desvalorizando o trabalho docente, não se propondo a desenvolver no estudante condições intelectuais para operar análise crítico-superadora da realidade.

Considerações finais

Diante das proposições apresentadas neste texto, fica evidente que as implicações neoliberais se fortalecem cada vez mais, e influenciam diretamente o trabalho pedagógico e a formação do sujeito. As reformulações curriculares realizadas no contexto atual, inclusive as propostas para o Estado da Bahia, não

visam a ascensão e transformação social da classe trabalhadora, garantindo-lhes acesso a um conhecimento crítico, historicamente produzido.

Esta realidade, pode ser evidenciada mediante as observações e análises dos estudantes do quinto semestre da disciplina Estágio I, por meio de experiência realizada em escolas públicas municipais. Isto deixa explícito o quanto o conhecimento científico tem ficado em segundo plano, cedendo espaço para eventos e momentos esvaziados, por propostas que fundamentam-se em uma concepção teórica que almeja desenvolver nos estudantes competências e habilidades, pautadas em pressupostos neoliberais, retirando dos estudantes da escola pública o direito ao acesso ao conhecimento científico e a verdadeira possibilidade de ascensão e transformação social.

Assim a educação é tida como serviço e a escola como o espaço de formação de consumidores e produtores. Essa reforma acena com o triunfo da razão instrumental sobre o pensamento humanista, daí, carrega em si uma intenção: a formação de sujeitos obedientes, adaptados, despolitizados, individualistas, responsáveis pelo seu dever, incapazes de pensar em projetos sociais coletivos de mudança, verdadeiros “analfabetos sociais” (Frigotto, 2016).

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação - MEC, dezembro de 2017.

COUTO, Marcos Antônio Campos, BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC COMPONENTE CURRICULAR: GEOGRAFIA, **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege)**. p.183-203, V.12, n.19, jul-dez.2016. DOI:10.5418/RA2016.1219.0008.

FREITAS, Luiz Carlos De. Prefácio. In Diálogos críticos, volume 2: **reformas educacionais**: avanço ou precarização da educação pública? [recurso eletrônico] / Antonio Marcos da Conceição Uchoa; Átila de Menezes Lima; Ivânia Paula Freitas de Souza Sena (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. 183p. ISBN -978-85-5696-793-0.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Entrevista**. In: Portal de Periódicos da Fiocruz. 2016a. Disponível em periodicos.fiocruz.br/pt/gov/gaudencio-frigotto. Acesso em 01 de Junho de 2017.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. **Levantamento bibliográfico e pesquisa científica. Fundamentos de Epidemiologia.** Tradução. Barueri: Manole, 2011.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti; **Dos PCNS a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal.** Geo UERJ | E-ISSN 1981-9021. Setembro/2016.

GIORDANI, Ana. Geografia escolar: neoliberalismo, necropolítica e as coisinhas do chão. **Rev. Elet. Educação Geográfica em Foco.** Ano 3, Nº6 Especial 2º ELG, outubro/2019. ISSN 25266276.

LAMARE, F. F. **Avanços e contradições nas políticas de formação de professores no Brasil contemporâneo: o caso do ProInfantil.** Dissertação (Mestrado em Educação Profissional em Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2011.

MAZETTO, Flávio Eduardo. **Estado, Políticas Públicas e Neoliberalismo: um Estudo Teórico sobre as Parcerias-Público-Privadas.** Caderno de Estudos Interdisciplinares – Edição Especial Gestão Pública e Sociedade (2015) 01-21.

MELO, Nildo. Aparecido **O ensino de geografia diante das transformações estruturais do capitalismo: globalização/mundialização do capital e neoliberalismo na determinação do processo ensino-aprendizagem no século XXI,** 2006 FCT/UNESP – Presidente Prudente.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo - de onde vem, para onde vai?** Texto integral do livro publicado pela editora Senac, S. Paulo, em 2001.

SALVADOR, Diego Salomão C. **A Geografia e o método dialético.** Sociedade e Território, Natal, v. 24, nº 1, p. 97 - 114, jan./jun. 2012.

SOUZA, Alex Cristiano. Neoliberalismo, reforma do ensino médio no Brasil e suas implicações sobre a educação geográfica. **Geografia. Ensino & Pesquisa,** Vol. 22 (2018), e26, p. 01-12 ISSN: 2236-4994 DOI: 10.5902/2236499429401.

SOUZA, Alex Cristiano. Neoliberalismo, reforma do ensino médio no Brasil e suas implicações sobre a educação geográfica. Geografia, **Ensino & Pesquisa,** Vol. 22 (2018), e26, p. 01-12 ISSN: 2236-4994 DOI: 10.5902/223649942940.

_____. **Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres.** 2016b. Disponível em www.anped.org.br. Acesso 01 de junho de 2017. documento curricular Bahia versão final.pdf (educacao.ba.gov).

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FEIRA DE SANTANA: EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E RESULTADOS DO BIÊNIO 2021/2023

Karina Macêdo de Assis
Conselho Municipal de Educação de Feira de Santana

Adriana Santos Costa
Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social
(EPODS) UNEB

Laizza Carvalho Santos
Conselho Municipal de Educação de Feira de Santana

Resumo

Os Conselhos Municipais de Educação desempenham um papel fundamental na gestão dos Sistemas Municipais de Educação a partir do desenvolvimento da educação em nível local, com funções normatizadora, deliberativa, consultiva e fiscalizadora, mobilizadora e de controle social. O presente artigo apresenta vivências no âmbito da gestão do Conselho Municipal de Educação de Feira de Santana e objetiva apresentar algumas experiências, desafios e resultados do trabalho realizado no biênio 2021/2023. Trata-se de uma pesquisa do tipo autobiográfica com narrativas, apresentando resultados como a sistemática de reuniões, sistemática de visitas de orientação e fiscalização, registro em ata, a campanha de regularização de escolas privadas de Educação Infantil e sistematização de comissões permanentes e especiais de trabalho. A partir das atividades desenvolvidas pôde-se perceber a importância e necessidade da atuação eficaz do Conselho Municipal de Educação.

Palavras-chave: conselho municipal de educação; vivências; narrativas.

Introdução

Os Conselhos Municipais de Educação desempenham um papel fundamental na gestão dos Sistemas Municipais de Educação a partir do desenvolvimento da educação em nível local. São órgãos colegiados compostos por uma diversidade de representações da comunidade educacional e da sociedade civil, com a responsabilidade de (re) formular políticas, propor diretrizes e acompanhar a implementação das ações relacionadas à educação municipal.

Com a importante função de promover a participação democrática e o diálogo entre os diversos atores envolvidos na área da educação, os Conselhos Municipais de Educação são instâncias legitimadas em instrumentos legais.

Partindo deste princípio é que discussões em torno do tema proposto nessa escrita tem relevante importância, visto que a mesma revela que no âmbito dos Conselhos Municipais de Educação os mesmos são referenciados como espaços de discussão e deliberação, revelam organicidade para o fomento de discussões sobre questões relevantes para a melhoria do sistema educacional local.

O artigo proposto é fruto de vivências no âmbito da gestão de um Conselho Municipal de Educação e objetiva apresentar algumas experiências, desafios e resultados do trabalho realizado no biênio 2021/2023. Essa produção justifica-se como substancial pois revela a importância que estes órgãos colegiados têm frente ao desenvolvimento educacional, tendo em vista que os mesmos buscam representar os interesses da comunidade escolar, dos estudantes, dos profissionais da educação, dos pais e da sociedade em geral, uma vez que exercem um papel central na governança do sistema educacional, em nível local, auxiliando nas políticas educacionais.

Conselho Municipal de Educação - Reflexões sobre sua representação legal e social

Em uma visão dialógica, coletiva e referenciada no entendimento de que a educação é direito de todos e precisa ser subsidiada a nível de atender os anseios sociais, os Conselhos Municipais de Educação (CME) conjuram pela validação dessa concepção e ratificam, a partir das ações desenvolvidas, essa educação como um instrumento de transformação social, por meio de deliberações que visem garantir o acesso, a permanência, a equidade e a qualidade da educação para todos os cidadãos.

O século XX marca o aparecimento dos Conselhos de Educação no Brasil em um movimento de descentralização das funções do Estado e da autonomia das unidades federadas. Os Conselhos Municipais de Educação funcionam como articuladores e mediadores das questões educacionais da sociedade local, junto aos gestores do poder público municipal, sendo órgãos de ampla representatividade, com funções normativa, consultiva,

mobilizadora e fiscalizadora. Esses Conselhos são instituídos como organismos de participação social com o intuito de responder aos desafios da gestão democrática no Município. Dessa forma, é essencial fomentar a prática da democracia nas instâncias educacionais, de modo a estimular a participação espontânea e efetiva dos cidadãos. O princípio da gestão democrática do ensino público é fundamentado nos Conselhos da área educacional, oportunizando o aprendizado da participação democrática (Andrade et al, 2020, p. 88).

Nesse sentido, é definível que os Conselhos Municipais de Educação são órgãos colegiados, e por essa natureza constitutiva, estão fundamentados em princípios democráticos e legais que impulsionam a participação social na gestão educacional. Com embasamentos legais fincados na Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, quando legisla o princípio da gestão democrática do ensino público e a garantia de padrão de qualidade, os CME's se validam como constitutivos essenciais para o bem fazer da gestão educacional local. Conforme Bordignon (2004),

A consolidação da experiência dos conselhos municipais de educação se insere no processo de gestão democrática da educação e descentralização das funções do Estado preconizados pela Constituição. Processo de afirmação da cidadania a partir do locus onde o cidadão vive e atua. Afirmação que se dá pela gradativa conquista da autonomia pelas comunidades locais na gestão de seus serviços educacionais. Autonomia que facilita a existência de escolas cidadãs, exercitando a cidadania. (Bordignon, 2004, p. 57)

Nessa perspectiva, outros parâmetros legais dão conta de notorizar a importância e necessidade dos trabalhos desenvolvidos no âmbito dos Conselhos Municipais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9.394 de 1996, quando no art 14, retrata que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios [...] participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.” Valida que os Conselhos se constituem como pilar fundamental para uma educação básica com qualidade social (Libâneo, 2018).

Já o Plano Nacional de Educação (PNE), em sua Meta 19, realça que a gestão democrática carece de efetivação, é um caminho que precisa ser nutrido e

disseminado, e o contínuo estímulo à constituição e ao fortalecimento de conselhos municipais de educação se revela como contribuição efetiva à democratização da sociedade.

A partir desse arcabouço legal, vale a ratificação que os Conselhos Municipais de Educação são órgãos públicos voltados para garantir, dentro de seus limites de atuação, um direito constitucional da cidadania - a educação, conforme preconiza a CF 1988, quando diz que

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Dessa forma, é a partir de sua multiplicidade de funções, a saber: normativa, consultiva, deliberativa, mobilizadora, fiscalizadora e de controle social, que os Conselhos precisam desenvolver ações que imputem sua responsabilidade na garantia do acesso ao ensino obrigatório e gratuito, conforme factua a lei assegurando como direito público subjetivo. (CF 1998, art 206), exercendo suas funções de modo coerente com as finalidades maiores da educação.

Conselho Municipal de Educação de Feira de Santana - Experiências, desafios e resultados da gestão realizada no biênio 2021/2023

O Conselho Municipal de Educação de Feira de Santana (CME) está previsto, assegurado e regulamentado: pela Lei Orgânica do Município de Feira de Santana; pela Lei Municipal n.º 1.477/1991, pela Lei de Sistema n.º 3.388/2013 e pela Resolução CME 05/2014 (Regimento Interno) nos quais constam sua criação, natureza, competências, composição, estrutura e funcionamento.

É um órgão representativo da sociedade na gestão democrática, com autonomia técnica e funcional, que tem funções normativas, consultivas, deliberativas, fiscalizadoras, propositivas e mobilizadoras e de controle social dentro do Sistema Municipal de Ensino de Feira de Santana (SME).

A composição atual é formada por 26 cidadãos indicados por 10 entidades/instituições afins à Educação Municipal. A renovação de seus integrantes

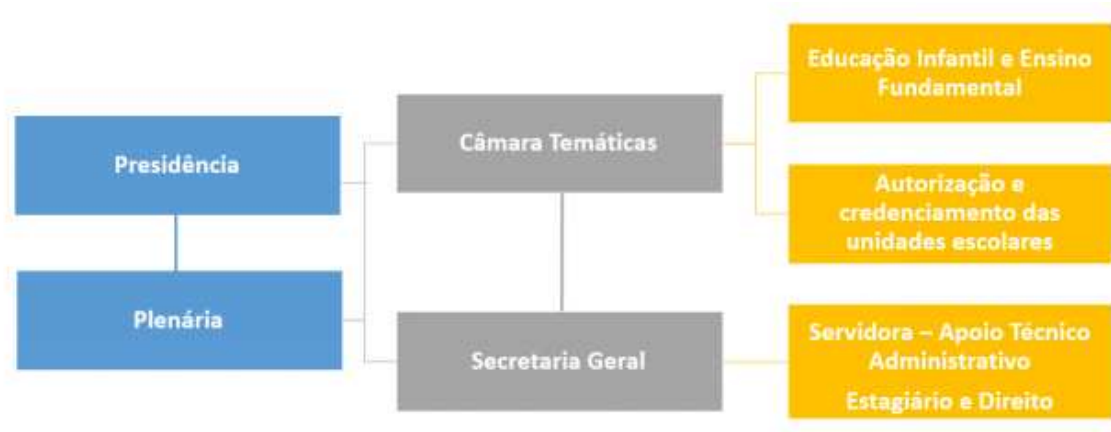
ocorre em ciclos de 2 (dois) ou 3 (três) anos, a depender da representação. Essa organização de períodos diferenciados para os mandatos busca garantir e viabilizar a continuidade das ações.

Conforme a Lei 3.388/2013 e a Resolução 05/2014, o CME é composto pelas seguintes representações, sendo que para cada membro titular há um respectivo suplente:

- I- O Secretário Municipal de Educação;
- II- Dois representantes da Secretaria Municipal de Educação;
- III- Um representante da Associação de Professores Licenciados da Bahia - APLB/Sindicato;
- IV- Um representante das Instituições Ensino Superior situadas em Feira de Santana;
- V- Um representante da Diretoria Regional de Educação - Direc/02, indicado pela diretoria;
- VI- Um representante dos Especialistas em Educação, eleito entre seus pares;
- VII- Dois representantes dos diretores das escolas públicas municipais, escolhidos em Assembleia;
- VII- Um professor da educação pública municipal, eleito em Assembleia;
- IX- Um representante dos pais de alunos da educação básica pública municipal, escolhido em Assembleia;
- X- Um representante dos estudantes da educação pública municipal, eleito em Assembleia, maior de dezesseis anos ou legalmente emancipado;
- XI- Um representante das escolas privadas de educação infantil de Feira de Santana.

Conforme o Regimento Interno do referido órgão, validado pela Resolução CME nº 05/2014, a estrutura do CME é composta pela Plenária, estrutura deliberativa que agrega todos os conselheiros (representantes indicados por suas entidades/instituições), o qual se reúne em sessão ordinária mensal ou extraordinariamente, por convocação; pela Presidência, estrutura diretora, composto pelo presidente e pelo vice-presidente (eleitos por seus pares para exercer mandato de dois anos); pela Secretaria-Geral, responsável pela supervisão e assessoramento dos serviços administrativos (composta por um Secretário Executivo e um funcionário de apoio Técnico Administrativo, servidores designados pela Secretaria Municipal de Educação).

Figura 1 - Organograma com a estrutura organizacional do CME



Fonte: CME, 2021

Constam ainda no citado Regimento que os trabalhos dentro dessa instância colegiada acontecem através da subdivisão dos conselheiros em Câmaras Temáticas, compostas por, no mínimo, três integrantes, cuja responsabilidade é a discussão e aprovação prévia das matérias e elaboração dos atos correspondentes, a serem submetidos ao Plenário. Além destas, em demandas de assuntos específicos, algumas Comissões são constituídas, estas de caráter temporário. Os atos construídos pelas Câmaras Temáticas/Comissões, passam por aprovação da Plenária e tomarão forma de Parecer, Resolução ou Indicação, que são assinados pelo Presidente e encaminhados ao órgão executivo para publicação oficial. O documento aponta a existência de 2 (duas) Câmaras Temáticas - a de Educação Infantil e Ensino Fundamental e a de Autorização e Credenciamento das Unidades Escolares.

Frente a estrutura organizacional e administrativa apresentada, amplia-se o entendimento que

[...] os Conselhos Municipais de Educação são ferramentas importantes para o fortalecimento das políticas e das instituições educacionais, em que os diferentes setores da sociedade mesmo que de maneira bastante embrionária vem demonstrando a necessidade de discutir e de participar das decisões políticas e sociais, apesar da nossa cultura centralizadora oriunda de políticas e práticas autoritárias (Araújo e Mororó, 2019, p. 2281).

No que tange às experiências, desafios e resultados da gestão no Conselho Municipal de Educação, realizada no biênio 2021/2023, a vivência e narrativas publicizadas indicam que o Conselho Municipal de Feira de Santana teve a

oportunidade de exercitar-se em suas funções, através de variadas pautas com fundamento em estudos, aprovação de protocolos, diálogos sobre propostas pedagógicas, emissões de autorização (e renovação) de funcionamento de escolas de Educação Infantil da rede privada, visitas de orientação e fiscalização, realização de campanha social e educativa, entre tantos outros.

Foi sobretudo, com a consciência de guardião de direitos que o CME buscou se articular com outros órgãos e instituições de defesa dos direitos, a exemplo da Secretaria Municipal de Educação, o Conselho Tutelar, o Ministério Público para se fazer visto como um órgão de governabilidade dentro do Sistema Municipal de Educação, fazendo a ruptura com práticas patrimonialistas de gestão e fazendo valer princípios constitucionais entendidos como condição *sine qua non* para bem fazer do serviço público que cumpre com as prerrogativas legais. O trabalho realizado pelo coletivo do CME no biênio 2021/2023 buscou fazer jus à definição de Cury (2006), quando relata que às funções dos conselhos municipais de educação, enquanto instância coletiva são

[...] são um múnus público, e devem ser levantadas adiante por um órgão colegiado, formado por membros que se reúnem em uma colegialidade, horizontalmente organizada. Sob coordenação não hierárquica, todos os membros se situam no mesmo plano concorrendo dentro da pluralidade própria de um conselho, para a formação de uma vontade majoritária ou consensual do órgão. (Cury, 2006, p.42)

Exatamente com foco na fala de Cury (2006) foi que, no biênio 2021/2023, o Conselho Municipal de Educação de Feira de Santana (CME) teve alguns destaques em sua atuação. Um deles à frente de um trabalho que promove e evidencia a Educação infantil com a qualidade social ensejada nas leis.

A realização de uma campanha educativa e social no ano de 2021, que tem a indicação de ser permanente, teve como foco os espaços de educação que trabalham com crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade, na busca por torná-los efetivamente instituições de Educação Infantil, sobretudo àquelas que o atendimento é para a etapa da pré-escola, em que conforme a LDB nº. 9.394/96, a criança tem matrícula obrigatória.

Pode até parecer, mas o levante pela obrigatoriedade da autorização de uma instituição não é algo apenas burocrático. A não autorização, além de incorrer na

ilegalidade, representa por parte da gestão municipal, com a anuência da sociedade civil (negligência familiar nessa fiscalização) um rompimento com todo o ordenamento jurídico que preza pela garantia das melhores condições de funcionamento de um espaço de educação, o qual perpassa por questões pedagógicas, qualificação profissional, questões de estrutura física, higiênico, sanitárias e de segurança.

A regularização das escolas envolve a obtenção de todas as licenças municipais (sanitária, segurança, estrutural), além das determinações das leis nacionais no que tange às questões pedagógicas. E foi a partir desse amplo estudo que o CME implementou a Campanha Escola Legal é Escola Autorizada”.

A Campanha tem como subsídio legal a Constituição Federal de 1988; a Emenda Constitucional nº 59/2009; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996; a Lei Federal nº 8.069/1990; o Decreto-Lei nº 2.848/1940; a Lei Municipal de nº. 3.388/201; a Resolução CME nº 05/2014 e a Resolução CME nº 159/2021. Essa última é uma atualização à Resolução CME 02/2008, feita por uma Comissão criada no CME, exclusivamente para constituir um ordenamento legal local e diretivo para autorização das Escolas de Educação Infantil.

A efetivação da Campanha aconteceu por meio de diálogos estabelecidos com a Secretaria Municipal de Educação, o Ministério Público, Conselho Tutelar, Vigilância Sanitária, dentre outros órgãos de referência para garantia dos direitos das crianças nessa I etapa da educação. Foram realizadas reuniões com as referidas instituições, para o fortalecimento da ação. Além disso, o Conselho disparou uma ação de visitas de fiscalização aos espaços irregulares, nas quais os espaços eram notificados e orientados sobre todo o processo para cumprimento legal.

O Conselho Municipal de Educação de Feira de Santana buscou fortalecer as políticas públicas educacionais locais, estimulando, fortalecendo e institucionalizando a participação coletiva e buscando fortalecer o controle social das políticas públicas e na organização da educação municipal.

Frente à gestão realizada, entende-se que cabe às próximas gestões a ampliação das práticas exitosas e inovação de ações, para que o CME possa

[...] permanecer atento, acompanhando de perto e procurando fazer o controle das questões inerentes à política educacional em geral e a política municipal em específico. Esse acompanhamento e controle implicam na definição das diretrizes e no estabelecimento de normas complementares do sistema municipal do qual faz parte, bem como na participação direta no planejamento da educação a fim de garantir a coesão interna entre esse planejamento e as diretrizes estabelecidas e coerência entre eles (planejamento e diretrizes) com a política nacional, evitando, assim, problemas para e na efetivação de políticas educacionais, tais como a descontinuidade e a fragmentação de ações governamentais (Araújo e Mororó, 2020, p. 7).

Aspectos metodológicos

A metodologia utilizada nesta pesquisa é a autobiográfica com narrativas, a qual se consistiu numa revisão de produções desenvolvidas por categorias mediante ao processo dos trabalhos e das narrativas vividas pelas pessoas que integraram o Conselho Municipal de Educação de Feira de Santana durante a gestão de julho de 2021 a julho de 2023.

Os dados foram analisados e separados diante narrações e vivências que permitem uma avaliação fidedigna de todo o processo no decorrer do biênio 2021/2023, como enfatiza Nóvoa, (1992, p. 27, apud Wiercinski, 2014), “o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo”.

Resultados e discussões

Neste trabalho foram relatadas as experiências, desafios e resultados dos trabalhos realizados no Conselho Municipal de Educação de Feira de Santana, durante a gestão de julho de 2021 a julho de 2023. A iniciar, podemos citar a sistemática de reuniões organizada nesta gestão, ocorrendo uma sessão ordinária ao mês e sessões extraordinárias sempre que necessário mediante a convocação; resultando em 22 reuniões ordinárias e 5 extraordinárias, que culminaram em aprovação de resoluções, pareceres e relatórios referentes a políticas públicas em serviço da educação do Sistema Municipal de Educação da referida cidade.

Podemos destacar como resultado também, a Campanha “Escola Legal é Escola Autorizada”, na qual buscou-se e notificou-se espaços de educação que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade sem a autorização do órgão competente,

que é o CME. Essa é uma situação grave, que ganhou campo em Feira de Santana e fere princípios constitucionais fundamentais das crianças - a obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 anos de idade em espaços de educação formal.

A ação somou mais de 100 espaços visitados e notificados por oferecer serviço de creche e/ou pré-escola sem autorização para funcionamento. Algumas visitas aconteceram em parceria com a Vigilância Sanitária, órgão responsável por emitir o Alvará Sanitário, documento indispensável para a liberação da Autorização de Funcionamento. Além disso, a campanha ganhou apoio das famílias, profissionais da educação, uma vez que foi disseminada nas redes sociais e contou com a parceria de uma rede televisiva, de alcance estadual, a qual fez matérias importantes para um maior alcance da campanha.

O resultado da campanha apresenta a regularização de 5 escolas privadas exclusivas de Educação Infantil, com a publicação em Diário Oficial do município e emissão de Certificado de Escola Autorizada. Demais escolas ou estão com Processo de solicitação de autorização aberto no CME ou foram encaminhadas ao Ministério Público para maiores averiguações.

Outras ações com resultados notórios no CME, os processos e as renovações de renovação de autorização das escolas públicas municipais; a sistematização das comissões permanentes e especiais de trabalho; registros das reuniões, atendimentos e denúncias em ata; sistemática de visitas de orientação e fiscalização a unidades escolares públicas municipais e da rede privada; participação em atividades de representação local, estadual e nacional; as interlocuções e articulações externa ao CME, dentre outras.

Dessa forma, salienta-se um papel articulador, participativo, colaborativo e ativo do Conselho Municipal de Feira de Santana frente às necessidades do Sistema Municipal de Educação, o qual versa sempre o bem fazer de uma educação que gera contributos e práticas estruturantes do real desenvolvimento social.

Considerações finais

Diante dos relatos e exposições sobre o trabalho desenvolvido pela gestão do CME, juntamente com seus coletivos de representações, no biênio 2021/2023, fica o

entendimento de um trabalho pautado em mobilização e atuação ativa no cenário da educação do município, possibilitando a visibilidade e valorização do Conselho Municipal de Educação como órgão propositivo, consultivo, normatizador e fiscalizador do Sistema Municipal de Educação da cidade de Feira de Santana.

Nesse sentido, fica o indicativo para as gestões posteriores - para gerir e apresentar socialmente o Conselho Municipal de Educação é preciso, juntamente com os demais membros deste referido órgão, continuar e propor ações efetivas, mediante as necessidades da comunidade escolar e dessa forma contribuir para ampliação das práticas exitosas.

Referências

ARAÚJO, C. S. F.; MORORÓ, L. P. **Atuação dos Conselhos Municipais de Educação: Dificuldades e empecilhos.** Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 7, n. 7, p. 2272-2283, maio, 2019.

_____. **O Conselho Municipal de Educação como instrumento de controle social das políticas públicas educacionais.** Jornal de Políticas Educacionais. V. 14, n.30. julho de 2020.

BORDIGNON, Genuíno. **Natureza dos conselhos de educação.** In: Pró-Conselho. MEC. Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 07 de julho de 2023.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 06 de julho de 2023.

WIERCINSKI, Gilmar. **Pesquisa auto-biográfica: uma introdução metodológica.** Salão do Conhecimento, 2014.

NOVO ENSINO MÉDIO, RESISTÊNCIAS E RESSONÂNCIAS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Kellen Gama Pêpe
Universidade do Estado da Bahia

Mônica Moreira de Oliveira Torres
Universidade do Estado da Bahia

Resumo

Aborda o Novo Ensino Médio (NEM), objeto de pesquisas e mobilizações de resistência, envolvendo teóricos, professores, estudantes e sociedade civil brasileira, culminando no Projeto de Lei (PL) para sua revogação. Problematisa as implicações do NEM na formação dos jovens e dos professores. Objetiva analisar o NEM, no contexto do movimento de revogação e as ressonâncias na formação de professores. Aborda o currículo da BNC, aspectos que afetam a formação, seus impactos e perspectivas para educação e formação dos professores e tematiza o PL 2601/2023. A pesquisa é qualitativa, inspirada no estudo bibliográfico, nos teóricos Dardot (2016), Ferreti (2004), dentre outros, em *lives* sobre o tema. As considerações sugerem que o currículo nega aos jovens seu desenvolvimento crítico reflexivo, priorizando a preparação para o mercado de trabalho; na formação docente valoriza-se o profissional de “notório saber”. Sinaliza que o PL propõe mudanças significativas para redução dos prejuízos na formação dos jovens.

Palavras-chave: novo ensino médio; BNCC; formação de professores; PL 2601/2023.

Introdução

O estudo desta temática surgiu em virtude de considerar que o Ensino Médio é uma fase crucial da educação básica na vida dos estudantes, que o tema vem sendo amplamente discutido no cenário nacional, que há movimentação e ativismo de teóricos e profissionais da educação, da juventude brasileira e sociedade em geral empenhados pela revogação do Novo Ensino Médio, pela qual há Projeto de Lei nº2601/2023 em tramitação no Congresso, e que o atual currículo fundamentado na BNCC – Base Nacional Comum Curricular e imposto através da Lei 13.415/2017, vem trazendo prejuízos à juventude brasileira.

Dessa forma, o presente trabalho aborda, primordialmente, a reforma do ensino médio no Brasil, promovida pela Lei nº 13.415/2017, enfocando a importância

do Ensino Médio na formação dos jovens, o currículo atual imposto pela BNCC e os aspectos que afetam essa formação, a formação dos professores no contexto do NEM e a proposta curricular trazida pelo PL 2601/2023; refletindo de modo geral seus impactos, desafios e perspectivas para a educação brasileira. Assim, tem como objetivo geral analisar o Novo Ensino Médio no contexto do movimento de sua revogação e as ressonâncias na formação de professores.

Como metodologia, o estudo utilizou o viés da pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico (Pereira, 2019), desenvolvida a partir da inspiração e estudo do tema da Reforma do Novo Ensino Médio e como vem sendo efetivamente discutido em todo Brasil, destacando a sua evidência, principalmente em função do Projeto de Lei nº 2601/2023 que pretende revogar a Lei anterior nº 13.415/2017.

O trabalho culmina em considerações parciais que apontam o novo ensino médio como uma reforma imposta para adequar a formação dos jovens às demandas do capital, promovendo um tipo de socialização ideológica da juventude condizente com essas demandas. Esse é o fundamento da exclusão de componentes como sociologia, filosofia, artes e outros; nessa busca de atender ao neoliberalismo, o currículo de formação dos jovens não permite seu desenvolvimento crítico reflexivo; a formação do professor é desconsiderada e estrategicamente referendada pela BNCC, o seu papel é desconsiderado na figura do profissional de notório saber, enfraquecendo-o e desvalorizando-o.

A pesquisa aponta ainda que, nesse contexto, o Projeto de Lei, surge como uma possibilidade de mudança significativa dessa realidade perversa imposta pelo NEM, tendo em vista que propõe revogar e dirimir as consequências negativas que já assolam os estudantes, os professores, as escolas e o sistema educacional do país de modo geral. Resumidamente, a PL propõe o fim dos itinerários formativos, amplia a inclusão de componentes de áreas de conhecimento, altera carga horária da Formação Geral Básica, põe fim à EAD nessa etapa, altera ainda a certificação, revoga o notório saber e impede que a BNCC seja a referência da formação de professores nos cursos de licenciaturas.

O ensino médio: papel e função formativa para os jovens

O Ensino Médio é uma etapa importante na educação dos jovens, haja vista que constitui um período de transição entre a educação básica, o ensino superior e/ou sua inserção no mundo do trabalho. É nessa etapa de ensino que a juventude deve ser estimulada em colocar a pleno vapor seu desenvolvimento crítico; nela se adquire e desenvolve conhecimentos acadêmicos e habilidades socioemocionais, ao passo que também reconhecem suas aptidões e interesses.

Desse modo, o período final da educação básica tem como principal objetivo tornar o aluno apto a interagir nos diversos contextos sociais, com autonomia necessária para dar seguimento à sua vida, aos seus estudos e sua profissão. Essa ideia de autonomia e criticidade está estreitamente ligada com a teoria de Vygotsky (1988) quando defende que o ser humano se desenvolve através das relações e que o pensamento crítico potencializa o desenvolvimento humano, de modo que o espaço do ensino médio é esse ambiente que promoverá as relações sociais dos jovens e conseqüentemente seu desenvolvimento.

Nesse sentido, Freire (1996) já apontava que o ensino médio precisava oferecer um currículo diversificado e desafiador, capaz de promover o pensamento crítico, analítico e resolutivo nos estudantes. Portanto, é o Ensino Médio um espaço formativo, no qual os jovens desenvolvem seu desenvolvimento pessoal, cognitivo, intelectual, socioemocional e profissional.

Além das contribuições no desenvolvimento cognitivo e socioemocional, o ensino médio deve preparar o jovem para sua inserção crítica e criativa no mundo do trabalho, seu currículo deve estar articulado também com as demandas do mundo do trabalho para promoção de habilidades e competências técnicas imprescindíveis ao sucesso profissional. Assim, para Saviani (2012), o ensino médio deve oferecer uma formação geral sólida, mas também possibilitar a escolha de percursos formativos mais direcionados, que preparem os jovens para o exercício de uma profissão ou para a continuidade dos estudos no ensino superior.

No que diz respeito à importância da escola do ensino médio na formação da juventude, Silva (2020, p.24) aponta a escola, principalmente no ensino médio, como espaço social de construção e formação da identidade dos adolescentes. Sendo assim, considerando toda a importância que desempenha o Ensino Médio em tantos segmentos da vida do estudante, é necessário pensar e efetivar um currículo

abrangente e flexível, como bem anotou Freire (1996), um currículo abrangente, contextualizado e flexível é essencial para otimizar o potencial formativo do ensino médio. Isso envolve a integração de diferentes disciplinas, a promoção de uma visão interdisciplinar do conhecimento e a inclusão de áreas de estudo relevantes para a realidade dos estudantes.

NEM – BNCC: aspectos que afetam a formação dos jovens

No cenário do Novo Ensino Médio encontra-se a BNCC como eixo que estrutura e norteia a reforma. Por meio dessa Base Comum se argumenta a flexibilidade do currículo, a sua não uniformização e o protagonismo juvenil, separando-o em dois eixos, formação geral e itinerários formativos. Assim o ensino médio foi dividido em quatro áreas de conhecimentos, a saber, Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e, por último, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sendo que Língua Portuguesa e Matemática são as únicas competências curriculares obrigatórias e específicas durante os três anos do ensino médio.

No que se refere aos itinerários formativos, a BNCC não traz suas opções como eixos fundamentados e estruturantes da formação. Assim, eles têm ocupado tempo e espaço no currículo em detrimento de temáticas historicamente relevantes como da área de Ciência Humanas. Na prática, acabam constituindo um espaço vago que pode ser ocupado por qualquer coisa, haja vista que sua oferta no ensino médio dependerá das condições da escola e do sistema estadual, sem obrigatoriedade mínima. Isso porque a Lei 13.415/2017 alterou o artigo 36 da LDB, para delegar que os itinerários formativos, devam ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, ao seu critério. Nesse contexto, ao trazer os itinerários formativos, os reformadores desconsideram que a juventude necessita acessar o conhecimento acumulado pela humanidade, como afirma Tarcísio Motta (2023) ao tratar dos IF's como uma lógica da autonomia distorcida para negar ao jovem que está na escola do EM o conhecimento acumulado pela humanidade.

Portanto, se por um lado a BNCC e as propagandas oficiais propagam que os jovens do ensino médio público terão escolhas sobre seu “projeto de vida” através dos itinerários formativos, que eles poderão escolher a partir da sua vocação e preferências pessoais; argumentando ideias ilusórias de “protagonismo juvenil”; por outro, flexibilizam os tais itinerários de tal forma que deixa a cargo da escola e dos sistemas educacionais a sua definição (BNCC, 2018, p.19).

Nessa linha de itinerários formativos e apenas duas disciplinas obrigatórias, a BNCC do ensino médio não fomenta um projeto pedagógico que se funda na formação plena. E ao excluir outras disciplinas consagradas, como por exemplo, história e geografia, ameaçam a formação humana, a participação dos sujeitos em todos os seus aspectos, humanos, culturais, sociais, políticos, econômicos. O que se pretende, é, na verdade, formar para o mercado, para atender à dinâmica econômica e produtivista dos idealizadores da reforma do ensino médio, que, por sinal, nada entendem sobre a realidade do sistema educacional brasileiro. Sendo assim, a BNCC preocupa-se com a formação para o mundo do trabalho e é por essa razão que utiliza o discurso da pedagogia das competências.

Consoante Motta (2023), “a formulação positiva, o aprender a aprender passa a ser a lógica do educar a si mesmo e o jovem brasileiro que tem que se virar. Daí se multiplicam as matérias de empreendedorismo”. A proposta do “aprender a aprender” da BNCC do novo ensino médio vai na contramão da sua propaganda de protagonismo juvenil, pois como afirmam Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 417), o protagonismo juvenil seria “[...] a capacidade de pessoas resistirem à adversidade, valendo-se da experiência assim adquirida para construir novas habilidades e comportamentos que lhe permitam sobrepor-se às condições adversas e alcançar melhor qualidade de vida”; e o objetivo do documento norteador do NEM não legaliza a educação dos jovens chamando-os a viver o protagonismo, não educa a juventude para superar as adversidades pessoais e sociais. A BNCC assevera que o objetivo do Ensino Médio é proporcionar experiências que favoreçam aos jovens “[...] a preparação básica para o trabalho...” (BNCC, 2018, p. 465) e responsabiliza os jovens pelo enfrentamento individual dos seus obstáculos e resoluções deles.

A BNCC incorpora, defende e propaga a ideologia neoliberal, fundada num discurso de individualidade, de liberdade, de escolha e de competitividade. Com

ideias que enfatizam a construção de subjetividades que interiorizam o sucesso ou insucesso como responsabilidades individuais. Para Dardot e Laval (2016, p. 16), “o neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades”.

As implicações do NEM na formação de professores

A Reforma do Ensino Médio trouxe uma série de alterações que impactam diretamente a formação dos professores, dentre elas merecem destaque o “notório saber” e a BNCC como referencial de formação. O ingresso de novos profissionais, não especializados, para lecionar no ensino médio trouxe uma concorrência injusta aos professores licenciados; trouxe prejuízos aos alunos no que diz respeito aos conteúdos e experiências mediados por esse professor contratado que não é licenciado nem especialista, e possivelmente pode ser carente de conhecimento e prática docente em algum momento. Conforme Leher (2016), ao acrescentar a possibilidade de trabalhadores com “notório saber” serem reconhecidos para lecionar, esta reforma está em “conformidade com as políticas que expropriam os professores do conhecimento científico, esportivo, artístico e cultural”. Além disso, desconsideram as especificidades da docência, dos saberes pedagógicos e didáticos necessários ao exercício da profissão.

A formação inicial do professor desempenha um papel fundamental na construção de saberes pedagógicos e na qualificação para o exercício da docência, ela é imprescindível no que diz a promoção de uma visão crítica da realidade social, valorizando a interdisciplinaridade e a formação integral do estudante, sendo, portanto, a formação inicial do professor o ponto de partida para sua atuação profissional. Segundo Tardif (2012), essa formação deve abranger não apenas o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, mas também o desenvolvimento de competências pedagógicas, o conhecimento das teorias educacionais e a compreensão das demandas sociais e culturais da educação. Nesse sentido, a formação inicial é essencial para que o professor esteja preparado para enfrentar os desafios da sala de aula, inclusive, absolutamente necessário para atuar na formação de alunos do ensino médio.

É incontestável que o ensino médio precisa de professores com formação inicial, professores com formação em serviço e que atribuir a todo e qualquer profissional com “notório saber” a capacidade e habilidade de ministrar os componentes do ensino médio é um desserviço estratégico à educação brasileira. Principalmente considerando que a docência é compreendida, por Tardif e Lessard (2005, p.08), como “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”.

De importância igual, além da formação inicial, a formação continuada é essencial para o aprimoramento profissional ao longo da carreira docente, haja vista que consiste num processo permanente de atualização e aperfeiçoamento, especialmente no contexto do novo Ensino Médio. A formação continuada é uma etapa essencial para o aprimoramento profissional ao longo da carreira docente, para Rosa e Schnetzler (2003, p.27), permite contínuo aprimoramento profissional e reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica.

Desse modo, reitera-se a importância da formação inicial e continuada para a qualidade do ensino. Não é o caso dos profissionais contratados para atuarem no ensino médio, pois o notório saber dispensa a formação.

Reforma do NEM – as alterações no currículo propostas pelo PL 2601/2023

Nesse cenário de caos e diante de tantas transformações impostas pela BNCC, documento base da Lei do NEM, é que surge o Projeto de Lei nº 2601/2023, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e de acordo com Cara (2023), “o PL é cavalo de troia legislativo positivo porque ele entra na reforma e corrige todos os problemas da reforma desconstruindo a reforma.”

Os autores do PL argumentam que era necessário apresentar urgentemente uma proposta de revogação da Lei 13.415/2017, a qual ao alterar artigos como 35 A, 36, 44,61 e 62 da LDB, apenas trouxe problemas que comprometerão a educação do país. Portanto, o objetivo da proposta, é corrigir os absurdos da legislação vigente e os prejuízos causados aos jovens estudantes e professores (Cara e Motta, 2023)

É relevante pontuar que o Projeto foi elaborado em discussão participativa com os sujeitos, atores do Ensino Médio. Dessa forma, foram consultados professores e intelectuais comprometidos com o direito à educação no Brasil, que tem debatido com a sociedade civil os efeitos perversos do NEM nas redes estaduais, que é onde estuda a maioria da juventude brasileira do ensino médio.

Assim, dentre outros aspectos, o PL propõe que o currículo do Ensino Médio deve assegurar uma formação integral, científica, cultural e humanística, será composto por uma Base Nacional Comum, destinada à Formação Geral Básica, e por uma Parte Diversificada. Portanto, no que tange o currículo o PL acaba com os itinerários formativos e restabelece as disciplinas comuns obrigatórias, mantendo-as divididas em áreas do conhecimento, de modo que todos os estudantes terão acesso a todas as disciplinas; retoma a ideia de parte diversificada do currículo como ocorria antes do NEM, e essa parte diversificada será definida em cada sistema de ensino.

Altera a carga horária curricular, restabelecendo as 2400h para a formação geral básica com as disciplinas obrigatórias e reservando mais 600h para a parte diversificada do currículo. Além das modificações no currículo, a proposta restabelece o diploma com certificado nacional, isso porque o NEM permite a emissão de certificação parcial e intermediária, por conta de um sistema de créditos por disciplinas, como num ensino modular e esse diploma é sazonal, sem validade nacional.

Também revoga o notório saber do atual NEM, que na prática consiste em profissionais sem licenciatura dando aulas, desde que contratados para tanto. Este notório saber, nos argumentos de Motta (2023) é um absurdo, pois a ideia de notório saber pretende economizar, reduzir gastos em formar professor, fragilizando a categoria, impedindo a reformulação de debate contínuo das próprias licenciaturas. Que coloca um professor formado em determinada área para dar aula de uma área que ele não está preparado, não tem tempo para se preparar, mas precisa complementar sua carga horária. Ideia de quem não conhece a realidade da educação brasileira, afirma o professor Motta (2023).

O PL impede ainda que a iniciativa privada ofereça a Educação a Distância como propõe o NEM, impedindo que as entidades empresariais dominem o Ensino

Médio, oferecendo cursos precários, com profissionais despreparados, tanto nas disciplinas obrigatórias quanto nos itinerários formativos; pois a proposta pretende a revogação das atuais parcerias público privadas.

Para além das alterações curriculares, o PL também retira a BNCC como referência para formação de professores, pois atualmente, o NEM estabelece que os cursos de licenciatura devam usar a BNCC como referência de formação, trazendo o risco de sucatear os cursos que não a utilizem para tanto, como por exemplo as licenciaturas em letras com habilitação em língua estrangeira, que não se baseiam na BNCC.

Aspectos metodológicos

Como metodologia, o estudo utilizou o viés da pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico (Pereira, 2019), desenvolvida a partir da inspiração e estudo do no tema da Reforma do Novo Ensino Médio e como vem sendo efetivamente discutido em todo Brasil, destacando a sua estando em evidência, principalmente em função do Projeto de Lei nº 2601/2023 que pretende revogar a Lei anterior nº 13.415/2023. Fundamentou-se nos referenciais teóricos de Dardot (2016), Ferreti (2004), Freire (1996), Saviani (2012), Silva (2020) dentre outros, e em lives e documentos oficiais sobre o tema. Das leituras realizadas do referencial teórico sobre o tema, a elaboração do presente trabalho resultou nas discussões que seguem em quatro seções, a saber, O ensino médio: papel e função formativa para os jovens; NEM – BNCC: aspectos que afetam a formação dos jovens; as implicações do NEM na formação de professores e, por fim, a Reforma do NEM – as alterações no currículo proposta pelo PL 2601/2023.

Resultados e discussões

O presente estudo permite apresentar como resultados e discussões a necessidade de investir em estratégias educacionais que promovam um currículo contextualizado, flexível e abrangente, de investir na formação inicial e continuada de professores e num ambiente escolar acolhedor e inclusivo. E ainda que o atual

currículo NEM com obrigatoriedade de apenas duas disciplinas traz um alerta, pois, não dá para reduzir as disciplinas obrigatórias somente a português e matemática, é preciso que a proposta do novo ensino médio contemple no seu currículo os componentes curriculares que são consagrados e fazem diferença para vida dos estudantes no sentido de uma formação científica e cidadã sem retomar os componentes curriculares tradicionais,

Aponta também que a previsão dos itinerários como dispositivos formativos no ensino médio acena para uma pseudoparticipação escolar na elaboração do currículo, gerando novas assimetrias na formação, uma vez que naturaliza as diferentes condições formativas das escolas. Nivela e trata as diferentes escolas, seus contextos, condições de trabalho, infraestrutura, capacidade docente instalada e qualificada, acessibilidade, conexão à internet, como se tivessem as mesmas condições para formação dos estudantes. A não observação das condições objetivas e desiguais das escolas favorece o planejamento e definição de itinerários limitados às condições de oferta da escola, com baixo potencial formativo. Dessa forma, como consequência o que se tem é formação deficiente, que impede aos jovens o acesso a todo o conhecimento acumulado pela humanidade; que desconsidera suas particularidades e seus contextos locais, que não o impede de sonhar com o ingresso na universidade, que desconsideram sua humanidade e os treinam para o mercado, responsabilizando-os pelos seus insucessos.

Portanto, é possível afirmar que nesse cenário de atender as demandas neoliberais é muito evidente que não exigir profissionais licenciados e especializados é mais uma forma de reduzir os investimentos na formação da categoria e manter as estratégias para sua desvalorização e fragilização, prejudicando, consequentemente, o ensino-aprendizagem dos jovens brasileiros. Sendo assim, a formação que se volta também para atender a hegemonia dominante, não precisa ter professores capazes de provocar reflexões críticas e transformadoras da realidade imposta, por isso, a imposição do notório saber e os ditames da formação referenciada pela BNCC.

De acordo com a PL proposta a formação Geral Básica no Ensino Médio contemplará e ampliará os componentes curriculares obrigatórios das áreas do conhecimento como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências

Humanas ampliando o acesso a conhecimentos acumulados historicamente e voltados para formação científica e cidadã.

Considerações finais

As considerações parciais sobre o tema sugerem que o currículo de formação nega aos jovens seu desenvolvimento crítico reflexivo, priorizando apenas sua preparação para o mercado de trabalho; que a formação docente é desprezada com a figura do profissional de “notório saber” que tem como pano de fundo a redução ainda maior dos recursos na formação dos professores, a contratação de profissionais e pacotes prontos de programas educacionais, gerando fragilização e desvalorização da categoria.

O trabalho culmina em considerações parciais, pois a temática vem sendo amplamente discutida e há um Projeto de Lei em tramitação no Congresso Nacional que poderá alterar todo o cenário atual, e revogar o currículo do atual Ensino Médio em andamento no Sistema Educacional Brasileiro.

Resumidamente, no que diz a alteração curricular, o PL acaba com os itinerários formativos, traz todas as matérias consagradas como obrigatórias, afirma que a Formação Geral Básica deve compor 2.400h da carga horária de 3.000h desta etapa de ensino, e exclusivamente na modalidade presencial, pondo fim na EAD. Mas para além dessas alterações curriculares, a proposta do PL altera ainda a certificação, revoga o notório saber e impede que a BNCC seja a referência da formação de professores nos cursos de licenciaturas, propondo mudanças significativas capazes de reduzir os prejuízos já causados pela Lei que instituiu o novo ensino médio.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e Acesso: 01/07/2023.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...] e

institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso: 01/07/2023.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.601**, de 15 de maio de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2362539>. Acesso: 03/07/2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERRETTI, Celso. **A BNCC e a Reforma do Ensino Médio conduzem a um empobrecimento da formação**, 2018. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-bncc-e-a-reforma-do-ensino-medio-conduzem-a-um-empobrecimento-da-formacao>. Acesso em: 06/07/2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Paz e Terra, 1996.

LEHER, Roberto. **Uma etapa crucial da contrarreforma**. Le Monde Diplomatique – Brasil, 3 de novembro de 2016, p. 6-7.

LIVE: **PL 2601/2023 e a revogação do Novo Ensino Médio**. Em 04/06/2023, Participantes: Daniel Cara - Sofia Lisboa – Iago Gomes – Tarcísio Motta. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d6HC4ccx6cU>. Acesso: 01/07/2023.

PEREIRA, Antônio. **Pesquisa de Intervenção em Educação**. Salvador. EDUNEB, 2019.

ROSA, M. I. P.; SCHNETZLER, R. P. **A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências**. Ciência & Educação. Bauru, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.

SAVIANI, D. **Ensino Médio: Saberes Necessários à Prática Educacional**. Autores Associados, 2012.

SILVA SANTOS, K.; BRAZ FERREIRA GONTIJO, S. ENSINO MÉDIO E PROJETO DE VIDA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 19 - 34, 2020. DOI: 10.36732/riep. v2i1.52. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/27>. Acesso em: 03/07/2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CME) DE UM MUNICÍPIO DO TERRITÓRIO DO SISAL- BA: REGISTROS DOCUMENTAIS SOBRE CRIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO

Ludimila Silva Araujo
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XI

Selma Barros Daltro de Castro
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XI

Silvaneide Santos Cordeiro
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XI

Resumo

O CME é compreendido como instância colegiada de autonomia administrativa dentro do ente federativo do município, com participação na elaboração e acompanhamento da política educacional local. Essa pesquisa tem como questão norteadora: como está legalmente organizado o CME no município Retirolândia-Ba? Os objetivos são: analisar o CME de Retirolândia – Ba, a partir da legislação local; contextualizar o CME e a sua relação com a gestão democrática e com as políticas educacionais e identificar na legislação aspectos relacionados ao funcionamento do CME, como funções, atribuições e composição. Fundamenta-se nos autores Castro (2016) e Bordignon (2009). De abordagem qualitativa, com inspiração na pesquisa documental, analisando a legislação que criou o CME. Os resultados evidenciam que a composição é plural, com a presença de representação do poder executivo e da representação dos segmentos que representam os sujeitos da educação: professores, estudantes, pais.

Palavras-chave: conselho municipal de educação. Retirolândia. gestão democrática.

Introdução

Esse artigo se insere como parte dos estudos realizados nas atividades de pesquisas, vinculadas ao Grupo de Pesquisa Educação Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus XI e ao projeto de pesquisa, submetido ao Programa Afirmativa, edital 073/202, com a temática acerca do conselho Municipal de Educação.

O Conselho Municipal de Educação (CME) é um órgão que tem grande importância na gestão da educação pública no município. Ele é responsável por

formular políticas educacionais no nível municipal, fiscalizar a execução das políticas existentes e avaliar a qualidade do ensino oferecido. Organiza-se pela composição de representantes do poder público, da sociedade civil e dos profissionais da educação. Dessa maneira, tecer reflexões sobre o CME é fundamental para entender como as políticas educacionais são implementadas, quais são as prioridades em termos de investimentos e como são tomadas as decisões relacionadas à educação.

O princípio que levou a realização dessa pesquisa é o reconhecimento de que a gestão escolar é pilar essencial dentro da escola, portanto cabe a ela monitorar e coordenar o andamento de todo o ambiente escolar. A mesma se justifica em razão de que ao longo dos semestres do curso de Pedagogia, tive a oportunidade de aproximação com a área da gestão escolar e o tema começou a despertar curiosidade pessoal.

Dessa forma, a questão norteadora que conduziu essa pesquisa é: como está legalmente organizado o CME no município Retirolândia-Ba? Os objetivos são: analisar o CME de Retirolândia – Ba, a partir da legislação local; contextualizar o CME e a sua relação com a gestão democrática e com as políticas educacionais e identificar na legislação aspectos relacionados ao funcionamento do CME, como funções, atribuições e composição.

O trabalho foi realizado a partir de um estudo que teve como base uma pesquisa do tipo qualitativa de natureza exploratória e está dividido em seções. A primeira seção traz a introdução que aborda o contexto dos Conselhos Municipais de Educação e a justificativa da pesquisa. Na segunda seção é apresentada a abordagem teórica, onde são apresentados os autores que dialogam acerca do tema. A terceira seção apresenta o caminho metodológico percorrido durante a pesquisa. A quarta que mostra os resultados da pesquisa e a quinta que apresenta as considerações finais.

Referencial teórico

Quando se fala sobre os Conselhos Municipais de Educação, antes de tudo, é importante que se conheça um pouco sobre o que é uma gestão democrática.

Gestão democrática é um modelo de administração que busca promover a participação ativa de todos os envolvidos no processo decisório de questões necessárias. A mesma está prevista na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE). Dessa forma, nesse modelo de gestão as decisões são tomadas de forma coletiva, englobando os diferentes segmentos da comunidade. Isso inclui funcionários, estudantes, pais ou entidades representativas da sociedade civil.

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, estrutura e organização e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação. (Libâneo, 2004, p. 102)

A gestão democrática permite que as decisões sejam mais inclusivas e representativas, atendendo aos interesses de todos os envolvidos nesse processo. Alguns dos princípios da gestão democrática que buscam garantir a participação efetiva da comunidade na gestão da instituição incluem a descentralização, a autonomia, a participação popular, a transparência nas decisões e o respeito à diversidade. A partir desses princípios, é possível promover a construção coletiva de soluções para os desafios enfrentados, bem como o desenvolvimento de uma cultura de colaboração e diálogo entre todos os envolvidos. Isso é muito importante, já que constrói uma cultura colaborativa e ampliar a participação da sociedade civil nas políticas públicas, quebrando assim alguns paradigmas.

Uma das estratégias para implantação da gestão democrática no campo educativo diz respeito a criação e implementação do CME, composto por representantes de diferentes segmentos da sociedade civil e do poder público, como educadores, pais, estudantes, profissionais da área e autoridades municipais. Nesse sentido, o CME desempenha um papel essencial na garantia da gestão democrática da educação municipal já que ele promove debates plurais e a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional. De acordo com Castro (2016, p. 51):

Os Conselhos Municipais de Educação, que se constituem como um importante elemento para o fortalecimento do processo de municipalização da educação, já que tem a possibilidade de coletivamente ajudar a definir

políticas públicas voltadas para a superação de problemas educacionais locais.

A legislação educacional de âmbito federal não obriga a criação dos Conselhos Municipais de Educação. Isso porque, legalmente, os municípios têm autonomia política e administrativa para constituir, ou não, sistemas próprios de ensino ou criar seus CMEs, além de definir as funções e competências do mesmo.

Se não há uma obrigatoriedade para a criação do CME na legislação brasileira, não há também uma proibição. A opção por criá-lo é uma decisão do próprio município e o percurso utilizado por esse ente federado para constituir o CME, bem como a definição das funções que lhe cabem, pode evidenciar alguns dos princípios regentes do modelo de gestão educacional adotado no referido município, pois o CME pode ser considerado. (Castro, 2016)

O papel dos CME é garantir que as políticas educacionais estejam em conformidade com as leis e diretrizes nacionais, além de monitorar e avaliar a qualidade da educação no município. Os conselhos são compostos por representantes da sociedade civil, dos professores, dos funcionários da educação, dos estudantes e do poder público. Ter um espaço no qual os cidadãos possam participar ativamente das decisões referentes à educação, além de cumprir com a prerrogativa da lei, é garantir que tais decisões ocorram de forma democrática e participativa. A participação, de acordo com Demo (1996) “[...] supõe compromisso, envolvimento, presença em ações por vezes arriscadas e até temerárias” p. 20-21).

Ao longo do tempo, os Conselhos Municipais de Educação têm se tornado cada vez mais importantes na defesa dos direitos da educação e na melhoria da qualidade do ensino nas cidades brasileiras. Com suas ações, os conselhos têm garantido que a educação seja um direito de todos e que seja uma forma efetiva de transformação social e econômica.

No entanto, vale salientar que para a criação de um CME, dentro do princípio da gestão democrática do ensino público, é importante conhecer e levar em consideração as especificidades do município, suas peculiaridades e necessidades, bem como refletir sobre as características fundamentais que podem responder ao desafio de garantir ou de preservar o caráter democrático desses órgãos.

Os conselheiros municipais de educação desempenham um importante papel na gestão e desenvolvimento da educação em âmbito local. Logo, eles devem estar

cientes de suas responsabilidades e implicados com as pautas voltadas para a educação, sempre visando a melhoria da mesma.

Aspectos metodológicos

O estudo foi realizado a partir de uma pesquisa qualitativa, com inspiração na pesquisa documental. A pesquisa qualitativa, de acordo com Vergara (2000), expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno, estabelecendo correlações entre vários aspectos: procura observar, registrar, analisar, classificar e interpretar os fatos ou fenômenos sem que o pesquisador interfira neles ou os manipule.

De acordo com Gil (2002, p.62-3), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ela pode ser facilmente confundida com a pesquisa bibliográfica. No entanto, o que a diferencia é que a pesquisa bibliográfica se baseia nas contribuições de autores que pesquisaram certo assunto e publicaram os resultados e as análises, enquanto isso, na pesquisa documental, os documentos analisados não passaram por nenhum tipo de tratamento, como foi o caso da análise da legislação do CME do município de Retirolândia, na Bahia,

Para atender a alguns princípios da pesquisa documental procedeu-se com o estudo da literatura sobre CME desde o início do ano de 2023 e posteriormente fez-se a análise de documentos oficiais, a saber: o Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação de Retirolândia. O recolhimento dos documentos citados foi feito a partir do contato direto com o Presidente do CME do Município já que os mesmos não são encontrados em sites oficiais.

Resultados e discussões

Para iniciar a pesquisa do Conselho Municipal de Educação de Retirolândia foi realizada uma análise dos documentos considerados pertinentes: a Lei de Criação, e o Regimento Interno do CME. O procedimento de produção de dados

utilizado procedeu com a leitura e análise desses documentos. Corroboro com Gil (1994, p. 46) quando afirma que “[...] como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”.

Importa apresentar o município *locus* da investigação, que é Retirolândia, cidade situada no Território de Identidade do Portal do Sertão, na Bahia, distante da capital baiana cerca de 243,2 km. Conforme estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) de 2021, a sua população era de 14 588 habitantes. Na área educacional, no que tange as unidades municipais de ensino, a cidade conta 08 estabelecimentos de ensino fundamental, além de contar com 02 unidades de ensino médio.

O Sistema Municipal de Ensino de Retirolândia foi instituído através da Lei nº 112/2001 de 04 de outubro de 2001. A sua estrutura abrange as instituições de ensino fundamental e de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal, as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada, a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação. Bordignon (2008, p. 13) coloca:

[...] a criação do sistema municipal de ensino formaliza, organiza e dá coerência às especificidades do projeto de educação do município, articulando suas partes num todo orgânico, contextualizando o local no nacional e aumentando as oportunidades dos cidadãos participarem das decisões de governo e exercerem o controle social. Ao não criar seu sistema de ensino o município teria sua autonomia limitada.

Na Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº 9.394, o artigo 8º apresenta os fundamentos legais de organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, assim como no Art. 11 que os municípios incumbir-se-ão de:

I - Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; [...] Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Como já foi anteriormente citado, não existe uma lei que obrigue os municípios a criarem seus próprios sistemas de ensino, no entanto, a não criação

dos mesmos deixa o município e o Conselho Municipal de Educação sem autonomia, já que eles ficam sob a lei estadual, obedecendo as diretrizes nacionais.

Na maioria dos estados, os conselhos estaduais, mantendo a tradição anterior à Constituição de 1988, entendem que, quando o município não institui o seu Sistema, por lei própria e específica, continua subordinado às normas estaduais. No caso, o município não teria autonomia para definir normas para suas instituições de educação básica e as de educação infantil particulares. A competência normativa ficaria limitada, uma vez que, além das diretrizes nacionais, deveriam respeitar, também, as estaduais e submeter o credenciamento das instituições educacionais ao Conselho Estadual de Educação (CEE). Os conselhos municipais teriam, então, caráter mais consultivo e de assessoramento. Com seu Sistema, o município pode tornar concreto seu projeto próprio de educação, subordinado somente às normas nacionais. (Bordignon, 2009, p. 39).

Contudo, vale destacar que a organização e implementação de um sistema próprio de ensino pode melhor corresponder à realidade local. Isso porque a competência de os municípios criarem ou não seus sistemas de ensino, remete a questões da autonomia e da própria realidade local, ou seja, como são baseados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), emitidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Paralelamente à criação do Sistema Municipal de Ensino (SME) foi reorganizado, através da Lei Municipal nº 112/2001 de 04 de outubro de 2001, o Conselho Municipal de Educação de Retirolândia.

Cabe considerar, entretanto, que o CME foi criado originariamente, pela Lei Municipal nº 10/1993 de 19 de abril de 1993. O mesmo foi criado em um período anterior a LDB/96 e tinha suas atribuições/funções delegadas pelo Conselho Estadual de Educação.

Sendo assim, apenas com a criação do Sistema Municipal de Ensino em 2001 é que se reorganiza o CME de Retirolândia. O mesmo destina-se a estimular, fortalecer e institucionalizar a participação dos setores organizados da sociedade no processo de tomadas de decisão no setor educação de competência do Governo Municipal.

O artigo 1º do Regimento Interno define que o Conselho Municipal de Educação de Retirolândia/BA terá funções normativas, deliberativas, consultivas e fiscalizadoras:

Em seu Regimento Interno destaca-se em seu Art. 2º e seus respectivos parágrafos as atribuições e competências conferidas por lei ao Conselho Municipal de Retirolândia, destacadas a seguir algumas:

- I – Elaborar e reformar o seu regimento, que será submetido a uma aprovação do governo municipal;
- II – Interpretar no campo de sua competência e jurisdição, as disposições das Leis de ensino;
- [...]
- VIII – Conhecer dos recursos impostos pelos candidatos ao magistério municipal e opinar sobre eles, submetendo-os à deliberação do(a) Secretário (a) de Educação;
- IX – Relacionar as matérias que construirão a parte diversificada dos currículos do sistema para opção das escolas e aprovar a inclusão de estudos decorrentes dessas matérias;
- X – Eleger representantes do Conselho no colegiado em que deve participar, por força da lei, da assinatura ou nomeação de convênios;
- XI – Manter intercâmbio com Conselhos Nacional, Estadual, com demais Conselhos Municipais e com entidades educacionais do país.

No que diz respeito as funções dos Conselhos Municipais de Educação, a função normativa se destaca dentre as demais. “A função normativa é aquela pela qual um conselheiro interpreta a legislação com os devidos cuidados” (Cury, 2006, p. 42). Essa função está ligada diretamente a interpretação da lei, e também a prática da mesma. Ela ocorre através de resoluções e pareceres.

O CME, dentro do seu caráter consultivo exerce a função de assessoramento, tendo o ensino como foco e é exercida através de pareceres, consultas e opiniões.

Cabe ao CME também assumir uma função deliberativa. Essa função é desempenhada em relação a assuntos sobre os quais tenha poder de decisão. Essas atribuições são definidas dentro da lei que cria o conselho. Ela assegura que o CME elabore seu Regimento Interno, delibere sobre cursos e currículo escolar e proponha melhorias para que se alcance um bom rendimento escolar na Rede Municipal.

Além disso, o Conselho Municipal de Educação é um órgão que tem caráter fiscalizador. Ou seja, ele tem o dever de acompanhar e implementar as políticas educacionais, sempre buscando um bom desenvolvimento da educação no município em questão.

No Art. 10º da Lei de Criação é determinada a composição dos membros do CME, definida em 10 (dez) membros que são nomeados pelo Prefeito. Sendo assim,

levando em consideração as importantes atribuições dos conselheiros, se faz necessário uma composição democrática. O número de componentes é relevante pois está relacionado com a possibilidade de diversificação da origem e representação de seus membros - sociedade civil local, dos professores e dos pais ou do poder executivo local

Dessa forma, a partir da análise da Lei de Criação e do Regimento Interno, percebe-se a articulação de diferentes setores da sociedade, com representantes das seguintes áreas: a) Poder Público Municipal: um representante da Secretária de Educação, dois professores da Rede Municipal de Ensino e um representante do corpo técnico – pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e um educador indicado pela Câmara de Vereadores que não esteja exercendo cargo eletivo ; b) Representantes da sociedade civil: um representante dos Trabalhadores em geral, um representante dos pais e mães de alunos; um representante das igrejas de Retirolândia, um representante das associações comunitárias e um aluno representando os estudantes do Município.

O mandato de cada gestão tem duração de dois anos, podendo ser prorrogado por mais dois anos. No entanto, caso algum conselheiro deixe de comparecer a 4 (quatro) reuniões consecutivas, sem apresentar nenhuma justificativa a presidência do CME, o mesmo será substituído. Vale salientar que, de acordo com o Art. 11º da lei de criação, nenhuma função exercida pelos conselheiros pode ser remunerada. Para auxiliar no funcionamento do CME, a Secretaria Municipal de Educação deve colocar à disposição funcionários da área administrativa para ajudar na organização do órgão. Dentre esses funcionários, devem ser indicados um Secretário Geral Executivo e um técnico educacional que devem ser qualificados para exercer tal função.

Fica nítido que a composição e a forma de escolha dos conselheiros revelam a concepção e a natureza do Conselho, ou seja, quem de fato é representado por ele. Esta forma de organização que envolve representantes de diferentes segmentos da sociedade e amplia a participação dos cidadãos aproxima o CME de uma perspectiva democrática, principalmente no que diz respeito ao processo de elaboração das políticas públicas voltadas para a educação que atendam as reais necessidades do local. Essas diferentes vozes com representação contribuem com

os debates acerca dos temas pertinentes ao desenvolvimento da educação local e sua efetiva qualidade.

De acordo com a Lei que assegura a composição do CME, cada categoria representada deve ter um titular e um suplente. Junto com o presidente do CME deve ser eleito um vice, que deve substituí-lo quando for necessário. Os dois, assim como os demais conselheiros, tem o mandato de 02 anos que pode ser renovado. Ao presidente cabe: presidir, convocar sessões extraordinárias, orientar, coordenar, autorizar pagamentos, entre outras atribuições.

Sobre os órgãos do Conselho Municipal de Educação dispõe, em seu artigo 5º do Regimento Interno, a seguinte organização: I – presidência; II – Secretaria Geral que é constituída por: a) Seção administrativa; b) Seção de Arquivo e Controle de Documentação. As funções deliberativas do CME, por sua vez, de acordo com o artigo 6º do Regimento Interno, são exercidas por intermédio de: I – Do plenário; II – Da Secretaria Geral; III – Das Comissões e IV – Das Câmaras.

O Regimento Interno, em seu Artigo 10, estabelece que as sessões plenárias devem acontecer 01 (uma) vez ao mês. Enquanto isso, no Artigo 12, fica definido que as sessões extraordinárias devem ser convocadas pelo presidente ou pelo Secretário Municipal de Educação. As mesmas têm duração de 02 (duas horas).

Na estrutura e organização do CME consta ainda as comissões permanentes, cabendo aos conselheiros também a atribuição de participar destas comissões. Isso mostra que os conselheiros assumem compromissos com várias atividades dentro do CME, o que consequentemente demanda disponibilidade para essas atividades e também capacitação. Cada comissão tem um presidente que é eleito pela própria comissão. As sessões ordinárias podem durar até 02 (duas) horas por mês, e as extraordinárias podem ocorrer quantas vezes for necessário, mediante a convocação do presidente.

Considerações finais

Ao longo da história, os Conselhos Municipais de Educação se apresentam como ferramentas importantes para o fortalecimento de uma gestão democrática. Nesse sentido, o Conselho Municipal de Educação de Retirolândia, se constitui

como sendo o principal órgão do Sistema Municipal de Ensino, possuindo dispositivos legais a fim, de garantir o acesso de representantes de entidades civil organizada, conforme determina as legislações.

Em Retirolândia, o CME foi criado em 2001 e seu regimento atual foi instituído em 2013. A composição é plural, com a presença de representação do poder executivo e da representação dos segmentos que representam os sujeitos da educação: professores, estudantes, pais. Reitera-se a necessidade de um estudo empírico para compreensão da compreensão dos conselheiros sobre suas funções, assim como para identificação da rotina e operacionalização das práticas desenvolvidas no CME.

Referências

BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BORDIGNON, G.; PEREIRA, Á. de P. **Perfil dos conselhos municipais de educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. – 6. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado federal, Subsecretaria de edições técnicas, 2006.

CASTRO, Selma Barros Daltro de. **Conselho Municipal de Educação de Feira de Santana: o contexto da produção dos textos oficiais** / Selma Barros Daltro de Castro. – 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino**. In.: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Gestão Educacional: Novos Olhares Novas Abordagens**. Petrópolis: Vozes. 2005.

DEMO, Pedro. **Participação é Conquista: noções de política social participativa**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/retirolandia/panorama> Acesso em: 09/07/2023



V Seminário Internacional
Educação, Políticas Públicas e
Desenvolvimento Social
15 e 16 de setembro de 2023



LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

RETIROLÂNDIA. **Lei Municipal nº 112/2001** de 04 de outubro de 2001. Dispõe sobre a Criação do Sistema Municipal de Ensino, 2001 (Prefeitura Municipal de Retirolândia).

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

DISTINÇÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE AS POLÍTICAS DO INDIQUE E DO PROGRAMA PÉ NA ESCOLA: O PÚBLICO E O PRIVADO NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR

Marcelo Silva Borges
SMED

Cátia Sueli Cerqueira dos Santos
SMED

Célia Tanajura Machado
UNEB

Resumo

A presente pesquisa visa investigar distinções e contradições entre as políticas do Indique e do Programa Pé na Escola, ambas implementadas pela Rede Municipal de Ensino de Salvador, no que concerne às relações que se estabelecem entre o público e o privado na Rede Municipal de Salvador. Adota como metodologia a pesquisa qualitativa, documental e tem como base empírica as vivências de gestores da rede municipal de ensino de Salvador junto aos Centros Municipais de Educação Infantil. Como conclusões identificou-se que as ações do Programa Pé na Escola parecem danosas à oferta da educação infantil, tendo em vista o caráter de esvaziamento do papel estatal implicado na própria natureza da ação, a fragilização dos mecanismos de controle. Em relação ao Indique, o que se percebe é que as ações endógenas sobrecarregam em demasia os planos de ações das escolas, incentiva a participação social e comunitária, a tomada de decisões colegiadas e a ampliação da oferta, ainda que pela precarização, intensificação e alienação do trabalho dos profissionais que atuam na escola. Os resultados apontam para a constatação de importantes distinções e contradições entre as políticas do Programa Pé na Escola e do Indique, implementadas pela Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Palavras-chave: política educacional; educação infantil; relações público-privadas.

Introdução

A presente pesquisa implica estudos em políticas públicas educacionais, com vista a explorar diversos aspectos que a constituem o cenário atual, tanto no ambiente interno da nação brasileira, como em territórios internacionais. A problemática que elegemos vinculam-se a uma política de Estado, caracterizada como oferta educacional de políticas para a educação infantil e as relações entre o público e o privado na Rede Municipal de Salvador. Sendo uma modalidade

complexa, procuramos delimitar as nossas análises na dicotomia entre a política de avaliação da educação infantil, implementada por meio de um conjunto de Indicadores da Qualidade na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador (Indique – etapa 2022), a serem alcançados pelas escolas e o Programa Pé na Escola, que *voucheriza* a oferta da educação infantil no município de Salvador, como forma de suprir demanda por vagas em creche e pré-escolas, mediante compra de vagas com recursos públicos em escolas privadas. Em meio ao conjunto de procedimentos que envolve tanto a implementação do Programa Pé na Escola, como do Indique, uma questão de investigação se apresenta, a saber: Há distinções e contradições entre as políticas do Indique e do Programa Pé na Escola, ambas implementadas pela Rede Municipal de Ensino de Salvador, no que concerne às relações que se estabelecem entre o público e o privado na Rede Municipal de Salvador?

Referencial teórico

O conceito de políticas públicas nos é caro, devido ao percurso que trilhamos no Grupo Trabalho – Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão, Trabalho e Educação, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que tem como lastro a produção de conhecimentos baseados no papel do Estado no contexto capitalista e suas implicações no campo das políticas públicas educacionais, da gestão escolar e do trabalho dos profissionais da educação. Neste sentido, definimos políticas públicas como o “Estado em ação” (Gobert, Muller, 1987, *apud* Höfling, 2001, p. 31), no entendimento de que o movimento estatal é um fenômeno determinante nas sociedades modernas e uma das principais engrenagens de estruturação do microsistema econômico-social. As políticas públicas se caracterizam pela ação direta do estado em demandas sociais em diversas áreas, fomentadas por recursos vinculados ao erário público e parcerias público-privadas. Na área educacional, o financiamento e a manutenção da educação básica são frutos da noção de Estado sob a qual as políticas públicas incidem, como um *modus operandi* da garantia de um direito universal.

A ação de Estado, embora necessária, ainda é incipiente diante da real necessidade dos trabalhadores em situação de vulnerabilidade pessoal e social. Não bastasse a insuficiência da intervenção estatal, doutrinas ideológicas tentam delimitar não só a amplitude de suas ações, mas também os elementos formativos que são ofertados no bojo das atividades institucionais. Na educação pública, a exemplo, a ideia de currículo mínimo, flexibilização de espaços e tempos, contratação de profissionais por vínculos precários, disponibilização de materiais padronizados, delimitam as condições das ofertas e enquadram as redes de educação e os sujeitos da aprendizagem em valores neoliberais, a pretexto de que o mérito pelo desenvolvimento seja muito mais uma iniciativa do indivíduo do que um subsídio suficiente do estado. Mészáros (2010), ao analisar a conjuntura do *status* atual do Capitalismo, nos alerta que:

Um sistema que se apoia na separação entre trabalho e capital, que requer a disponibilidade de uma enorme massa de força de trabalho sem acesso a meios para a sua realização, necessita, ao mesmo tempo, socializar os valores que permitem a sua reprodução. (Mészáros, 2010, p. 15).

Como dispõe o autor, podemos inferir que o investimento público em Educação, na construção da cidadania, é norteado por premissas que enaltecem as iniciativas individuais de trabalhadores e trabalhadoras em seus percursos de formação escolares, por meio de valores que são incorporados pelo sistema imposto. As crianças, na Educação Infantil, a exemplo, se formam por meio de aprendizagens organizadas por “Campos de Experiências”, que dependem de um/a mediador/a arguto/a para extrapolar o hiper foco nos elementos contextuais, que moldam os anseios destas a uma sociedade mínima nos bairros que residem, denotando uma perspectiva intencional de implementação de um estado mínimo que é protetor estratégico da ruptura entre capital-trabalho e “pai ausente” das grandes massas assalariadas, que formam a força de trabalho na sociedade de mercado.

Da crítica geral às reflexões sobre o papel específico da rede municipal de educação de Salvador neste contexto, tomamos como base inicialmente, a perspectiva de regime colaborativo, o qual demarca a posição das instâncias municipais e suas relações com os Estados e a União. Entendemos que o

Regime de colaboração significa compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação, de forma a concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia (Brasil, 2007, p. 13)

A “divisão de tarefas” diz respeito a todos os níveis educacionais: educação básica e superior, bem como às modalidades específicas como a Educação Infantil, Educação Especial, Educação Profissional, EJA, Educação à Distância etc. De forma subliminar, há a pressuposição de um fortalecimento maior à Constituição Federal, a qual expõe que a União tem

[...] em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios. (Brasil, 1988, art. 211, § 1º).

Importante sinalizar que, na estrutura vigente, a obrigatoriedade do financiamento e manutenção da Educação Infantil é das redes municipais, mediante diretrizes e orientações curriculares da União e dos Estados. Quanto à suplementação de recursos, a União assume este papel, deixando facultado aos Estados este quesito.

Com a mudança do sistema de financiamento do Fundef para o Fundeb e a aprovação da Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, de fato, os municípios passaram a ter subsídios para manutenção da oferta de educação infantil, embora o modelo de descentralização ainda questionável, devido às disparidades de arrecadação entre os mais de 5 mil entes federados municipais existentes no país (vale ressaltar que até então, o caráter assistencialista era a base de intervenção educacional para a primeira infância, desonerando quase totalmente o estado). A composição dos referidos fundos, embora previsse equivalência de vinculações de recursos advindos dos impostos, esbarram em desigualdades socioeconômicas latentes, principalmente nos municípios do norte e nordeste e na disparidade entre capitais e entes de pequeno porte dos grotões do Brasil.

Em relação a estruturação da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Salvador (RMES), esta segue parâmetros nacionais e detém referenciais próprios para a organização dos tempos, dos espaços e do currículo. Avanço salutar nesta estrutura, foi o desmembramento da maioria das unidades

escolares, separando os grupos da Educação Infantil das classes do Ensino Fundamental Anos Iniciais, por meio da criação dos Centros Municipais de Educação Infantil, cuja sigla é Cmei. Nas palavras de Miranda (2021), ao refletir os arranjos do passado e a atual estruturação:

A instituição, antes exclusivamente assistencial, passou a ser um local da garantia de direito para as crianças viverem suas infâncias em condições favoráveis ao seu desenvolvimento. Compreende-se, então, que o Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei) sai do viés do assistencialismo e passa a ser fonte da construção da cidadania a partir das relações e interações sociais das crianças com outras crianças e pessoas adultas que transitam naquele espaço, por meio de práticas educativas que favoreçam o bem-estar delas. (Miranda, 2021, p. 169)

Para além da autora acima mencionada, diversos profissionais da RMES se debruçam em pesquisas sobre a referida Rede, congregando análises que implicam as políticas públicas de educação ofertadas por este ente federativo. Nos embasamos, neste sentido, nos estudos de Oliveira (2017); Santos (2021); Santos e Machado (2021), sendo às suas pesquisas bons exemplos de produção de conhecimento que – junto às abordagens de Miranda (2021) - transitam pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos na RMES.

No bojo das ações da RMES, em especial às políticas de atenção à infância e às direcionadas com foco nos Cmei, destacamos a ação de planejamento estratégico por meio dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (Indique) e o Programa Pé na Escola.

O Programa Pé na Escola, aprovado pelo decreto nº 30.734 de 19 de dezembro de 2018, tem por objetivo suprir ausências de vaga para a Educação Infantil, ofertadas diretamente nas escolas da Rede. Mediante critérios pouco claros, diversas escolas conveniadas com a Prefeitura são credenciadas a receberem estudantes da rede em suas dependências, sendo que o vínculo de matrícula destes continuam na plataforma municipal, para contabilização no Censo Escolar.

Na última década, em Salvador, a taxa de natalidade vem caindo de forma acentuada, conforme Censo Demográfico, que indica taxa bruta de natalidade em Salvador em 2000, de 18,41 por mil habitantes nascidos e, em 2010, de 13,61 (IBGE, 2023). Mesmo com a queda expressiva da natalidade na última década, como demonstram os levantamentos do IBGE (2000 e 2010), o executivo municipal

não consegue garantir matrícula para todas as crianças em Salvador. Há neste movimento uma temerária situação de esvaziamento do papel do poder público, via a institucionalização de Parceria Público-Privada (PPP) para uma atividade-fim. A *voucherização* da educação evidencia-se, neste sentido, por meio do desvio legalizado de verba municipal, descentralizada para entes privados. Segundo Cunha (2018) o sistema de *voucher* na área de educação é apontado como sendo uma possibilidade de melhoramento da qualidade de ensino, de aumento da participação como forma de aumentar competição entre escola pública e privada. (Cunha, 2018, p.9)

A ação de planejamento a avaliação propostas pelos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (Indique) parece uma contradição diante do que é proposto pelo Programa Pé na Escola, em vista de ser um instrumento construído por via da mobilização comunitária e articulação com as representações diversas da comunidade escolar, com o objetivo de fortalecer as unidades de educação infantil. É inegável a importância da autoavaliação e planejamento do Indique como política pública para a educação infantil, pois convoca à reflexão, à vigilância permanente e à ação transformadora através da construção do Plano de ação da Escola. Sendo uma ação contemporânea ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e ao Plano de Ações Articuladas (PAR), é precedida de amplo diagnóstico e de monitoramento, segundo Lopes, Grinkraut e Nunes (2014)

A partir dos resultados do Monitoramento, foi proposto o uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil – formulado originalmente para a autoavaliação participativa de unidades de educação infantil – para contribuir com a construção de uma política de avaliação na e da educação infantil. Pretende-se, assim, colocá-lo num outro âmbito de inserção e organizar subsídios para as políticas públicas. (Lopes; Grinkraut; Nunes, 2014, p. 104).

Aspectos metodológicos

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, por que “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em

números” (Silva; Menezes, 2000, p.20). Nesse sentido, continuam os autores, o “ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem”. (Silva; Menezes, 2000, p.20). Assim, se realiza a partir de análise de documentos da RMS, sobre os programas Pé na Escola e Indique e do governo federal sobre a educação básica no Brasil. Além disso, baseia-se em vivências na referida Rede, por meio de vínculos de parte dos autores como gestores de Centros Municipais de Educação Infantil (Cmei) em Salvador. Conceição Evaristo (2017) defende a noção de escrita das vivências como arcabouço necessário para a sustentação de narrativas significativas e indica a produção de conhecimento a partir da escrita dessas vivências, ou seja, de “uma escrita que nasce nas vivências, vivendo para narrar, narrando o que vive” (Evaristo, 2017, p. 7-8).

Resultados e discussões

A partir da análise de ambas as políticas, elaboramos o Quadro 1, de forma a tratar as distinções e contradições encontradas entre o Programa Pé na Escola e Indique.

Quadro 1 – Distinções e contradições entre o programa Pé na escola e as políticas do indique

PÉ NA ESCOLA		INDIQUE
Incentivo às gestões privadas da educação nos bairros	Distinções e Contradições	Incentivo à participação social e comunitária
Incentivo à <i>voucherização</i> das escolas privadas dos bairros		Incentivo a tomadas de decisões colegiadas para o melhoramento da unidade de ensino
Promoção da ampliação da oferta por meio de concessões privadas		Promoção de discussões para ampliação da oferta escolar
Controle da segurança alimentar feito por mecanismos próprios		Controle da segurança alimentar realizada junto à observância do CAE

Fonte: Elaborado pelos autores

Nesse processo percebemos também contradições inerentes a este dinamismo, pois, nas dimensões propostas no documento norteador, os conceitos de fatores exógenos e fatores endógenos impõem condições de intervenção internas e externas para o fortalecimento da referida modalidade e com isso, no método de aplicação dos municípios, pode haver distorções quanto a aplicabilidade,

tencionando muito mais para mudanças internas, no âmbito escolar, do que na responsabilização da ação pública.

Por apresentar indicadores que trazem no seu texto questões que visivelmente referem-se às obrigações dos órgãos centrais, e não da unidade escolar, observa-se em algumas ações no âmbito do Indique-RMS distorções quanto às responsabilidades, transferindo para as escolas demandas do órgão central, ou seja, a Secretaria de Educação. Contudo, mesmo com estas contradições, o parâmetro Indique é um importante contraponto à ação do Projeto “Pé na Escola”, por estabelecer uma comunhão entre os agentes da educação pública e comunidade para juntos pensarem os rumos da oferta, com o pesar das transferências de responsabilidades em muitos pontos. Sendo o “Pé na Escola” uma parceria com entes externos, toda e qualquer possibilidade de diálogo, regulação, acompanhamento, controle e avaliação se precariza.

Considerações finais

A presente pesquisa está em andamento e trata da dinâmica de uma Rede de Educação em constante mudança, entretanto, há ilações diversas que podemos apontar até o momento atual. Independente dos rumos que se tome nos próximos anos, as ações do Programa Pé na Escola parecem danosas à oferta da educação infantil, tendo em vista o caráter de esvaziamento do papel estatal implicado na própria natureza da ação, que transfere à iniciativa privada a responsabilidade pela formação de uma parcela das crianças em escolas privadas, com projetos pedagógicos diversos e fragmentados. Junto a isso existe a fragilização dos mecanismos de controle, tendo em vista que nenhuma etapa do planejamento estratégico e da formação de gestores e docentes contemplam estas instituições externas à Rede.

Em relação ao Indique, o que se percebe é que as ações endógenas sobrecarregam em demasia os planos de ações das escolas, fazendo com que os Cmeis assumam mais responsabilidades nas mudanças necessárias exigidas pelo órgão central e afins, que são os responsáveis pela cobrança para o cumprimento de indicadores exógenos. Em alguma medida, incentiva a participação social e

comunitária, a tomada de decisões colegiadas e a ampliação da oferta, ainda que pela precarização, intensificação e alienação do trabalho dos profissionais que atuam na escola.

Assim sendo, é importante reafirmar as distinções e contradições entre as políticas do Programa Pé na Escola e do Indique, ambas implementadas pela Rede Municipal de Ensino de Salvador, no que concerne às relações que se estabelecem entre o público e o privado na Rede Municipal de Salvador.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA. **O uso dos Indicadores da Qualidade na Educação na construção e revisão participativas de Planos de Educação**. São Paulo, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa Brasileira**. Brasília: Senado, 1988.

_____. Decreto 6.093 de 24 de Abril de 2007. **Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm>. Acesso em: 04 de abril 2010.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2009.

CUNHA, Rina Nogueira da. **Aplicação de vouchers para incentivo educação no Brasil**. Dissertação de mestrado em Finança e Economia, Faculdade Getúlio Vargas - FGV, 2008.

EVARISTO, C. Entrevista com Conceição Evaristo. [Entrevista cedida a] PASCALE, A. **Revista Conexão Literatura**, n. 24, jun. 2017. Disponível em: <http://www.revistaconexaoliteratura.com.br/2017/06/conceicao-evaristo-destaque-da-nova.html>. Acesso em: 4 jul. 2023.

FERREIRA, S. Liliana. **Trabalho pedagógico na escola**: sujeitos, tempo e conhecimentos. Curitiba: CRV, 2017.

HÖFLING, E. D. M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos CEDES*, v. 21, n. 55, p. 30–41, nov. 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LOPES, Valéria Virgínia; GRINKRAUT, Ananda; NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e a política de avaliação.** Cadernos Cenpec | São Paulo | v.4 | n.1 | p.102-123 | jun. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Mighian-Danae-Nunes/publication/304467841_Os_Indicadores_da_Qualidade_na_Educacao_Infantil_e_a_politica_de_avaliacao/links/585bb44d08ae329d61f2a430/Os-Indicadores-da-Qualidade-na-Educacao-Infantil-e-a-politica-de-avaliacao.pdf. Acessado em: 05 de jul. 2023.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIRANDA, Amanaiara C. S. A injustiça econômica e social com as professoras da educação infantil. In **Profissão docente em questão!** org. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, p. 157-182. Salvador: Edufba, 2021.

OLIVEIRA, Adauto Leite. **A compreensão sobre “saberes” e sua pertinência enquanto descritores de aprendizagem para o currículo da educação de jovens e adultos**, in Anais do iv encontro internacional de alfabetização e educação de jovens e adultos ALFAeEJA, org. Tânia Regina Dantas & Dr^a. Maria de Lourdes Dionísio & Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, p. 28-39. Disponível em: <https://epejaufsc.paginas.ufsc.br/a-producao-dos-alfaeejas> acessado em: 08 jul. 2023.

SALVADOR. **Coordenador Pedagógico:** caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa/Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer; Avante Educação e Mobilização Social. Salvador, 2012.

SALVADOR. **Diário Oficial.** Disponível em: <https://goo.gl/pyN4ce>. Acesso em: 01 dez. 2016.

_____. **Decreto nº 30.734 de 19 de dezembro de 2018.** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2018/3074/30734/decreto-n-30734-2018-regulamenta-a-lei-municipal-n-9410-de-14-de-dezembro-de-2018-que-institui-o-projeto-pe-na-escola-destinado-ao-atendimento-de-criancas-na-faixa-etaria-de-6-meses-a-5-anos-e-da-outras-providencias> acessado em: 01 jul. 2023.

_____. **CRENCIAMENTO Nº 001/2022.** Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2022/01/EDITAL-P%c3%89-NA-ESCOLA-2022.pdf> Acesso em: 03 jul. 2023.

SANTOS, Arielma Galvão dos. Educação básica e a pandemia: relato de experiências dos e nos coletivos docentes do ensino fundamental. In **Profissão docente em questão!** org. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, p. 241-254. Salvador: Edufba, 2021.

SANTOS, Simone Jesus dos; MACHADO, Célia Tanajura. Políticas de formação do professor alfabetizador da Rede Municipal de ensino de Salvador (2011 A 2016).



V Seminário Internacional
Educação, Políticas Públicas e
Desenvolvimento Social
15 e 16 de setembro de 2023



Revista Expressão Católica, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 97-105, dec. 2021. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/4536> Acesso em: 12 Mar. 2023.

SILVA, Edna Lucia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005, v. 123,

O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA DE FEIRA DE SANTANA (2020 – 2021)

Milena Laís Silva Soares
Faculdade Anísio Teixeira (FAT)

Adriele de Freitas Santos
Faculdade Anísio Teixeira (FAT)

Ana Marta Gonçalves Soares
Faculdade Anísio Teixeira (FAT)

Resumo

O presente Trabalho de Conclusão de Curso objetivou compreender a problemática da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o papel das políticas públicas desenvolvidas para o acesso e permanência na rede de ensino no contexto pandêmico em 2020 e 2021. Nessa perspectiva, dialogamos com os autores Arroyo (2011, 2017), Carrano (2007), Haddad e Di Pierro (2000), Gadotti (2004, 2011, 2014), Lino (2011), Paiva (2009), Saviani (2005), Soares (2011) e Teixeira (2002), que contribuíram na compreensão dessa realidade, considerando a Educação o ponto de partida para inclusão social desses sujeitos, alinhados a pesquisa explicativa de metodologia qualitativa, com ida a campo para realização de questionários em uma unidade de ensino de Feira de Santana. Os resultados evidenciaram os motivos dos altos índices de evasão e analfabetismo, havendo a necessidade de se ampliarem pesquisas e investimentos no que tange ao tema ao dialogar com a realidade dos sujeitos da EJA.

Palavras-chave: acesso; educação. jovens e adultos; permanência; políticas públicas.

Introdução

No terreno da Educação de Jovens e Adultos (EJA), as discussões, os movimentos e as diversas concepções educacionais correspondem à trajetória de direitos negligenciados pelo Estado, sobretudo as políticas públicas que deveriam ser aplicadas, a fim de se incluírem na sociedade brasileira, esses sujeitos marginalizados. Assim sendo, o ponto de partida para a inclusão social destes é a garantia não apenas do acesso, como também da permanência na escola, fomentados pelo poder público.

Nesse contexto, a presente pesquisa objetivou compreender o papel das políticas públicas para os estudantes da EJA na garantia não somente do acesso, mas também da permanência, além das problemáticas acerca das Políticas Públicas desenvolvidas no contexto pandêmico entre os anos de 2020 a 2021. A problematização que norteou todo o nosso trabalho foi: como as Políticas Públicas podem contribuir para o acesso e permanência dos estudantes da EJA? Com isso, visamos identificar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes da EJA em uma escola do município de Feira de Santana, *lócus* da nossa pesquisa, ao analisar as políticas públicas elaboradas, constatando o caráter social da escola na assistência aos estudantes.

Vale ressaltar que nossos interesses no campo das políticas públicas advêm das lutas em defesa dos direitos das minorias, no intuito de se ampliarem os estudos, sobretudo da pobreza política diretamente ligada à exclusão social do sujeito da EJA.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, com ida a campo, cujos procedimentos metodológicos adotados para a recolha de informações foram a realização de questionários com estudantes de uma unidade de ensino no município, como também a consulta a normativas educacionais.

Para a análise de dados e o desenvolvimento das questões teóricas, dialogamos com as produções bibliográficas que trazem contribuições importantes para o desenvolvimento das reflexões que ocorreram simultaneamente à sistematização dos dados e informações coletadas, no campo das políticas públicas e de uma pedagogia que dialoga com a realidade de jovens e adultos no sentido de empoderamento desses sujeitos e má formação mais complexa

Referencial Teórico

Ao se pensar a realidade da EJA, atualmente, é pensar a realidade de jovens e adultos, na sua maioria, negros que vivem processos de exclusão social e racial, dado essencial para se compreender o perfil de jovens e adultos na EJA e a dívida educacional brasileira, segundo Lino (2011).

Logo, cabe pensar o ensino da EJA como reflexo de um amplo processo de exclusão que esses sujeitos vivenciaram ao longo da sua vida, como também refletir acerca dessa temática são ações indispensáveis para analisar as políticas públicas da EJA. Corrobre-se a essa questão, Arroyo (2017) aponta que reconhecer as identidades coletivas de trabalhadores direciona o olhar para as propostas da EJA, a partir da identidade desses sujeitos.

No entanto, o perfil do público a que se destina a modalidade da educação de jovens e adultos foi preconizado e/ou inferiorizado socialmente, e, ao longo do percurso histórico, no que caracteriza investimentos para manutenção e formações continuadas para essa modalidade. Apontam Haddad e Di Pierro (2000, p. 124) para a “tendência à descentralização do financiamento e dos serviços, bem como a posição marginal ocupada pela educação básica de jovens e adultos nas prioridades de política educacional”, nesse sentido as expectativas em relação às mudanças no contexto social diminuem significativamente, pois o futuro da EJA é o hoje e as demandas e necessidades por sobrevivência são urgentes.

A Educação, portanto, não funciona sem investimentos em políticas públicas eficazes e efetivas, concluem as autoras Silveira, Fajardo e Santos (2013, p. 69) “a EJA tem buscado, cada vez mais, ocupar o seu espaço nas redes públicas de ensino, fazendo com que se pense na construção de políticas públicas para essa modalidade.”. As conquistas da EJA não devem estar desvinculadas dos movimentos sociais, pois por meio destes que o Estado reconheceu a EJA como uma modalidade de ensino que passou a fazer parte das políticas de Estado do País.

Cabe salientar que, a EJA foi constituída como modalidade da Educação Básica a partir da LDB 9394/96, porém, está presente na história do país desde o período colonial, mas nunca instituída como educação conforme Santos e Viana (2011), ou seja, a negação histórica da EJA como um direito desencadeou uma defasagem em relação ao acesso destes sujeitos à escola e a devida permanência.

Ao analisar o histórico da EJA na Educação Brasileira, a partir de Haddad e Di Pierro (2000), concluímos que o objetivo inicial do Estado era a erradicação do analfabetismo, tendo em vista uma política desenvolvimentista e interesses mercadológicos, visando à qualificação da mão de obra e controle social.

As necessidades encontradas na Educação de Jovens e Adultos apontam para a profunda desigualdade que se perpetuou pela falta de oportunidades, e, com isso, formou-se uma população de poucas oportunidades, e torna-se a pobreza no país cada vez mais notável, confirma Paiva (2009) ao apontar que este problema era vivenciado em todos os países e mais de um terço dos adultos sem acesso ao conhecimento impresso e às tecnologias. Além disso, um contingente de jovens e adultos que não concluíram a educação básica, e aqueles que, apesar do fato de o terem concluído, não adquiriram conhecimentos que fossem significativos à vida.

Para Carrano (2007), a EJA é a escola que dá uma “segunda chance”, por ser dentro dessas oportunidades que esses jovens e adultos veem perspectivas de vida para o futuro. Sendo assim, apesar do caráter compensatório das políticas públicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos, e voltadas também à discussão de uma educação bancária, as políticas públicas têm a finalidade de aumentar o número de matrículas em EJA e diminuir a evasão escolar, através da permanência.

É importante destacar, ações propostas por municípios como Feira de Santana contribuíram para a vida de algumas famílias, a exemplo, do projeto *Rede Mães* que tinha por objetivo atender a mulheres estudantes da EJA, cujos filhos eram matriculados na rede municipal; oferta estágio remunerado para atuação na equipe de determinada escola da rede, e distribuição de cestas básicas e de leite para o público matriculado. É fato que o projeto não atendeu às necessidades de toda a região, porém, durante a pandemia 2020 e 2021, as dificuldades financeiras dessas famílias aumentaram significativamente, devido a prejuízos em pequenos comércios, perda de empregos, entre outros. Diante desse cenário, a proposta, se levada adiante, com os devidos investimentos, contribuiria positivamente para a vida desses atores sociais e da comunidade.

A ausência de uma política de juventude na Rede Pública Municipal, faz a EJA ser usada como regularização de fluxo escolar, segundo Haddad e Di Pierro (2000), devido às especificidades dos sujeitos da EJA a Resolução CNE/CEB N.º 1/2021 visa “oferecer aos sistemas de ensino meios pelos quais seja possível alcançar o direito à educação dos sujeitos da modalidade”, nesse sentido é necessário compreender o papel das políticas públicas na garantia desse direito.

Sendo, política pública definida, na concepção de Teixeira (2002), como diretrizes e princípios norteadores de ação do poder público, regidos por normas que mediam as relações existentes entre os atores sociais e o Estado mediante um sistema, que atende principalmente aos sujeitos em situação de vulnerabilidade social.

Segundo Teixeira (2002), apesar da autonomia política dos municípios, a política neoliberal concentra-se numa descentralização dos recursos. Nesse sentido, a relação de políticas próprias dos municípios sem vinculação a programas federais e estaduais é mínima. Além disso, a maioria dos prefeitos, com base político-eleitoral nas elites, costuma não assumir os riscos de uma política tributária mais realista, ou seja, as negociações são realizadas com base em interesses eleitoreiros e clientelistas.

Atualmente, as políticas públicas educacionais dos municípios estão centralizadas nos recursos do Fundo Nacional de Educação (FNDE), que contribui financeiramente para a materialização do direito à Educação. O FNDE administra os fundos voltados aos salários dos professores, transporte escolar, alimentação escolar, livros didáticos e de literatura, como também a manutenção da estrutura e atividades pedagógicas das unidades de ensino.

Vale ressaltar a importância do Plano Municipal de Educação (PME), pois nele estão contidos metas e objetivos pedagógicos, financeiros e administrativos que surgem a partir das especificidades, das demandas e da intencionalidade para a educação no município. Além disso, a vigência de dez anos não se restringe ao mandato de um governante.

Nesse sentido, o PME de Feira de Santana (2011 – 2021), destaca que “não basta garantir o acesso, mas é preciso definir as políticas públicas que garantam a permanência e atendam às exigências da EJA”. Em contrapartida, o documento também aponta que um dos principais motivos para os altos índices de analfabetismo no município deve-se à demanda de trabalhadores que passaram a frequentar a EJA, e ainda a localização da cidade contribui para ser um polo de atração que imigrantes do interior e também viajantes, e esses fatores favorecem a não distribuição dos índices.

Freire, citado por Gadotti (2014) defendia a tese da educação popular como política pública, sendo “popular” tudo aquilo que atende as demandas dos excluídos, compreende-se que a participação cidadã através da democracia direta promove a transformação e sua institucionalização, além de fortalecer a democracia, que, por sua vez, articula os saberes da sociedade civil no que tange aos interesses coletivos e emancipatórios com as políticas públicas dos governos.

Portanto, a finalidade da educação popular é desenvolver a consciência de que a educação é um ato político que forma sujeitos da sociedade civil capazes de compreender a organização da administração pública, e, através da informação, promovam diálogos na garantia do acesso aos direitos, com a intencionalidade da humanização. Corrobore-se isso com o que relata Gadotti (2011) ao afirmar que a participação popular promove o protagonismo através da educação de adultos, no fomento à consciência da cidadania, de modo a assumir o papel de agente da transformação social.

Sobretudo, são imprescindíveis os espaços de participação na comunidade escolar, nos Conselhos e no Ministério Público, a fim de assegurar ao cidadão e às entidades representativas o direito de acionarem a autoridade que não garantir o ensino obrigatório, ou, ainda, que o oferte inadequadamente.

Dentre as políticas públicas locais voltadas para a educação, a criação e implementação do Referencial Curricular Municipal (RCM) é um marco para as escolas públicas do município. O referencial foi resultado de um trabalho coletivo, constituído a partir da identidade da Rede, além de fomentar a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades de ensino, contribui na organização das práticas pedagógicas e traz a discussão sobre a EJA alinhada à educação popular.

Com base em pesquisas realizadas em sites oficiais do município, encontramos poucas políticas públicas municipais realizadas durante o período de 2020 e 2021. Contudo, foram realizadas ações do governo local, a fim de se minimizarem os impactos causados pela pandemia. Dentre as ações, a transmissão de videoaulas no YouTube e na TV aberta; produzidas por professores da rede municipal; o Projeto Rede Mães, que visava promover o acesso das mulheres e mães à educação pública; a Busca Ativa, projeto para reintegrar o estudante que,

por qualquer motivo, abandonou a escola ou não mantém tipo algum de contato com a instituição, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); e a oferta de cursos de qualificação profissional para os estudantes da EJA matriculados nas escolas municipais de Feira de Santana, em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Aspectos metodológicos

Esta pesquisa explicativa, de metodologia qualitativa, segundo Denzin e Lincoln (2006), envolvem uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais. Nesse caso, a pesquisa visa compreender o fenômeno das políticas públicas para os estudantes matriculados da EJA no próprio cenário socioeconômico, a fim de explicar a perpetuação da invisibilidade da modalidade EJA.

A abordagem explicativa, tem como objetivo básico a identificação dos fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de um fenômeno, Gil (1999). Portanto, o lócus da pesquisa foi uma unidade de ensino da rede municipal de Feira de Santana, e o instrumento de coleta de dados foi um questionário estruturado com nove estudantes da EJA matriculados no período de 2020 a 2021. E compreende-se por questionário “uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante (respondente)” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 108), contendo somente perguntas relacionadas aos objetivos da pesquisa.

Resultados e discussões

A pesquisa realizada em uma escola da Rede Municipal de ensino de Feira de Santana, possibilitou se compreender o papel das políticas públicas da Rede para o acesso à EJA e a devida permanência. Conforme as informações obtidas no Projeto Político Pedagógico, a instituição oferta a modalidade EJA, 1º e 2.º Segmentos, no período noturno. Esta escola está dentre as 31 mantidas pela Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, localizada próximo ao centro da cidade, em um bairro de população de classe média-baixa, com perfil

socioeconômico diversificado, renda mínima, e dependentes de programas do Governo Federal.

Foi realizada a pesquisa com a turma multisseriada do 1.º Segmento, e o instrumento de pesquisa utilizado para a coleta de dados foi uma entrevista realizada em coletivo, no primeiro momento, a fim de se explicar a finalidade da mesma. Em seguida, com a ajuda da professora regente, foi realizado o acompanhamento individual dos estudantes imparcialmente, para se obterem as respostas, pois se tratava de um grupo de estudantes na fase de alfabetização.

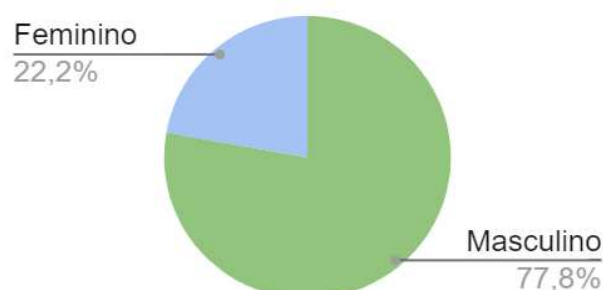
Foi realizada a pesquisa com a turma multisseriada do 1.º Segmento, e o instrumento de pesquisa utilizado para a coleta de dados foi uma entrevista. Inicialmente, a fim de se explicar a finalidade e importância da pesquisa, foi realizado um diálogo coletivo com os estudantes, e em seguida com a ajuda da professora regente, foi realizada a entrevista com cada um dos estudantes. A presença da professora, imparcial, foi fundamental no acompanhamento individual dos estudantes para responder as questões, devido à aproximação do grupo, considerando que as pesquisadoras não faziam parte da escola, e pelo apoio por se tratar de um grupo de estudantes na fase de alfabetização.

Utilizou-se um questionário com questões abertas e fechadas na turma da EJA, objeto de investigação para esta pesquisa, com o intuito de não se padronizarem todas as informações. Para isso, as perguntas foram claras e com linguagem acessível para os estudantes presentes.

Utilizou-se um questionário com questões abertas e fechadas na turma, objeto de investigação, com o intuito de não se padronizarem todas as informações, as perguntas foram claras e com linguagem acessível para os estudantes presentes.

Ressalta-se que, a partir de agora, todas as informações mencionadas foram baseadas nos dados da pesquisa realizada pelas autoras.

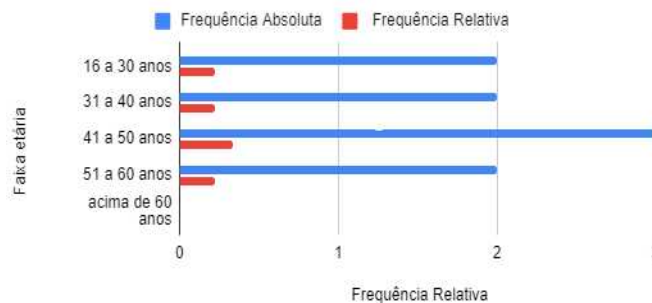
Gráfico 1 - Gênero dos estudantes



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelas autoras do número total de estudantes participantes.

No gráfico 1, os resumos evidenciam que o maior número de estudantes da EJA é do gênero masculino (77,8%), enquanto as estudantes do gênero feminino estão em menor número (22,2%). Esse resultado pode-se justificar, devido às dificuldades enfrentadas pelas mulheres em deixar o próprio lar, principalmente quando se trata da maternidade, além da sensação de insegurança em saírem de casa à noite e a falta da rede de apoio familiar em relação aos estudos. Observa-se que o baixo índice de mulheres matriculadas da EJA se dá pela ausência de políticas públicas efetivas voltadas para o acesso e permanência desse público.

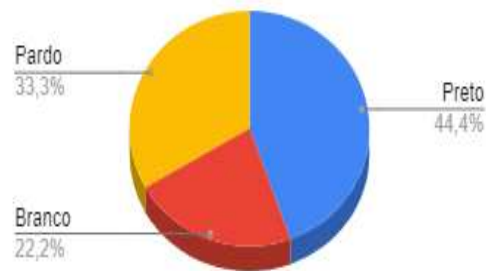
Gráfico 2 - Faixa etária dos estudantes



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelas autoras do número total de estudantes participantes.

Nota-se que o gráfico 2 apresenta a faixa etária dos estudantes com variação entre 16 a 60 anos, e isso evidencia que essa variação da idade se dá pelo fato do aumento do acesso à alfabetização ao longo das gerações e dos diferentes sujeitos que integram a EJA e visam novas oportunidades em uma sociedade que é tão excludente.

Gráfico 3 - Autodeclaração de cor e/ou raça a dos estudantes



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelas autoras do número total de estudantes participantes.

Consoante o gráfico 3, o maior percentual dos estudantes se autodeclarou pretos (44,4%), seguido do percentual de pardos (33,3%); e, em menor quantidade, os brancos (22,2%). Cabe salientar que vários fatores econômicos, políticos e sociais contribuem significativamente para que o maior índice dos estudantes da EJA seja majoritariamente pretos e pardos, na sua totalidade, compreende o perfil desses atores sociais marcados pela desigualdade presente no país.

Destes, a maioria reside próximo à escola, e, ao se tratar da profissão ou ocupação desses sujeitos, evidenciou-se que seis trabalham, e um, não. Existem ainda dois aposentados. As profissões desses estudantes variam: ajudante de pedreiro, auxiliar de eventos, chaveiro, calceteiro, marceneiro e lavadeira. Destes, três recebem benefícios do governo, considerados tais benefícios, políticas afirmativas que têm por objetivo minimizar as desigualdades socioeconômicas existentes.

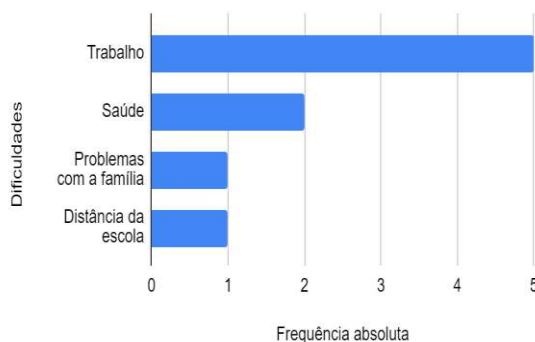
Esses resultados dialogam com Lino (2011) ao evidenciar a concepção universalista de políticas educacionais que não atingem as especificidades da realidade dos jovens e adultos pretos, trabalhadores ou desempregados.

Quando questionados sobre o período de isolamento social e as videoaulas transmitidas no YouTube e TV aberta, todos relataram que têm acesso à internet e televisão, mas não assistiram a essas aulas, devido à jornada de trabalho. Quanto ao ensino da escola, foram apresentadas aos estudantes estas opções: *muito bom*; *bom*; *insuficiente*; *ruim* ou *muito ruim*. Assim, 88,89% responderam *muito bom*, e 11,11% responderam *bom*.

Quanto aos motivos que os levaram a não conclusão dos estudos na idade considerada regular, os estudantes relataram, no questionário, motivos como:

jornada de trabalho, problemas familiares, mudança constante de cidade e falta de escola no campo que foi preconizada nas discussões de políticas públicas educacionais.

Gráfico 4 - Principais dificuldades de permanência na escola



Fonte: Dados da pesquisa realizada pelas autoras do número total de estudantes participantes.

O gráfico 4 aponta as principais dificuldades e desafios quanto à permanência na escola, e as respostas obtidas foram, em primeiro plano, o trabalho como maior dificuldade para permanência, seguido de problemas de saúde, problemas com a família e a distância da escola. Assim, o sistema de ensino precisa ser redefinido, a fim de rever a rigidez consolidada, aproximando o sistema de ensino aos sujeitos assistidos, tornando-o realmente público (Arroyo, 2011).

Perguntou-se aos estudantes sobre quais seriam as propostas e melhorias para a oferta da EJA, e a maioria respondeu que realizaria melhorias na merenda, na estrutura e manutenção, utilização de ferramentas digitais, maiores investimentos, qualificação profissional e material pedagógico da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Cabe evidenciar que havia, na turma, dois estudantes com surdez, e os mesmos que contavam com o auxílio de uma intérprete de LIBRAS.

Perguntamos acerca dos direitos garantidos que esses estudantes têm na escola, no sentido de materialização dos direitos, e todos responderam que têm acesso à merenda, a livros, materiais didáticos e transporte escolar, quando necessário.

As análises obtidas através da pesquisa apontam para a falta de políticas públicas adaptadas à realidade do sujeito da EJA no que tange à materialização da ação pedagógica, fato que efetiva a aprendizagem significativa, como também a

prática dos profissionais da educação. Tudo isso, a fim de se obter uma formação emancipatória para esses sujeitos na promoção da transformação em diferentes contextos sociais.

Considerações finais

A construção desta pesquisa possibilitou a ampliação dos conhecimentos adquiridos no processo formativo, como também a aquisição de novos conhecimentos sobre a efetivação de políticas públicas analisadas no contexto sócio-político-cultural dos sujeitos.

A busca por uma identidade tem sido uma luta constante da EJA na construção de espaços de equidade de recursos financeiros, visibilidade social e política em relação às etapas da educação básica, a fim de se compreender a EJA como uma modalidade de ensino capaz de transformar os letramentos sociais em participações ativas através da educação, formando continuamente, sujeitos protagonistas das ações políticas da sociedade civil.

Constata-se, pois, que é essencial se compreender a EJA a partir de movimentos sociais, conforme o momento histórico e os interesses mercadológicos que influenciam o papel da escola na formação dos sujeitos. E tudo isso deve acontecer sem interrupção das políticas públicas baseadas nesses interesses imediatistas que não contemplam as especificidades do perfil do estudante que em sua maioria é trabalhador. Diante do exposto, o tema das políticas públicas carece de formação continuada para continuidade de reflexões no campo da modalidade de ensino EJA. Diante do exposto, o estudo iniciado sobre políticas públicas mobiliza o desejo de maior aprofundamento, formação continuada e autoformação para continuidade de reflexões no campo da modalidade de ensino EJA.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito à vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. ISBN: 978-85-326-5707-7.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1994.

_____. Lei n. 9394 de 20 dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, p. 027833, col. 1, 23 dez. 1996

_____. Ministério da Educação. **Documento referencial para implementação das diretrizes operacionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para os estados, municípios e o Distrito Federal**. Disponível em:
<https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf/DocumentoReferencialCoejafinal.pdf>. Acesso em: 26 set. 2022.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 55 – 67, 2007. Disponível em:
<http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf> Acesso em: 26 set. 2022.

DEZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Introdução**: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 15 – 41, 2006.

FEIRA DE SANTANA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 16, de 12 de julho de 2022**. Institui o Referencial Curricular Municipal de Feira de Santana. Feira de Santana, 2022.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens adultos**. 1. ed. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6.ed. São Paulo:Atlas, p. 45 – 62, 2019.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 108 – 194, 2000. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 19 set. 2022.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à Educação para Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação — PME (2011 – 2021)**, 2012. Disponível

em: <https://www.feiradesantana.ba.gov.br/seduc/arq/Plano_educ.pdf>. Acesso em: 23 set. 2022.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, p. 42 – 118, 2013. Disponível em: <<https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2022.

SANTOS, Rita de Cássia (org.). **Lutas e conquistas da EJA**: discussões acerca da formação de professores em Educação de Jovens e Adultos. Coleção Cadernos pedagógicos da EaD. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, v. 9, 2013. ISBN 978-85-7566-191-8.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOARES, Leônicio. **Educação de Jovens e Adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria A.; LINO, Nilma. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. — Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

TEIXEIRA, Elenaldo. C. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Revista AATR**, p. 1-11, 2002. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf>. Acesso em: 25 set. 2022.

PROGRAMA DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E AGRICULTURA FAMILIAR: A SOBREVIVÊNCIA DE FAMÍLIAS AGRÍCOLAS LIDERADAS POR MULHERES EM DEBATE

Rosilda Ferreira Pereira

Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XI)

Ana Cristina Silva de O. Pereira

Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XI)

Resumo

No contexto da sociedade rural surgem novas perspectivas de evolução/ inovação na Agricultura e é nesse cenário que emerge a temática deste artigo, intitulado Programas de Alimentação Escolar e Agricultura Familiar: A sobrevivência de famílias agrícolas lideradas por mulheres em debate, tendo a seguinte questão norteadora: em que medidas o programa de agricultura familiar potencializa a subsistência de famílias rurais conduzidas por mulheres agrícolas? Quais as articulações deste programa com o PNAE? O objetivo geral foi: compreender as articulações entre a agricultura familiar e o PNAE, buscando analisar em que medidas esses programas potencializam a subsistência de famílias agrícolas lideradas por mulheres; e os objetivos específicos: identificar as contribuições do programa de agricultura familiar para famílias agrícolas administradas por mulheres; Elencar os critérios do PNAE para a Agricultura Familiar; e Analisar o potencial das famílias agrícolas lideradas por mulheres no programa de agricultura familiar no Município de Barrocas/BA. A abordagem foi Qualitativa, de tipo exploratório, tendo como procedimento a Pesquisa de Campo, a partir de entrevistas semiestruturadas, com as seguintes colaboradoras: 3 mulheres agrícolas, a nutricionista do PNAE, a Coordenadora da Secretária de Agricultura; a Coordenadora da Alimentação Escolar do município. Os fundamentos foram desenvolvidos a partir de autores e teóricos renomados na discussão, tais como Oliveira (2019); Feitosa (2011); Neto (2018); Chizzotti, (2003); Siqueira e Milagres (2021), dentre outros. No percurso, ficou visível o fomento de programas, como o Programa Nacional da Agricultura Familiar (PRONAF) e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PANE), na agricultura familiar no município de Barrocas; os vários desafios vivenciados pelas famílias agrícolas no repasse de alimentos ao PNAE no município; as potencialidades da mulher liderando famílias agrícolas, sinalizando o longo caminho a percorrer na conquista desse espaço.

Palavras-chave: agricultura familiar; alimentação escolar; mulheres agrícolas.

Análises introdutórias: contextualizando a pesquisa

A Agricultura Familiar é uma base importante na atualidade, é um mecanismo que garante aos cidadãos alimentação saudável, emprego e renda, qualificação da mão de obra agrícola, por meio de projetos e benefícios provenientes de entidades que intervenham na sobrevivência de famílias. Vale ressaltar as contribuições desta, no campo Educacional/Pedagógico, que emerge em meio a projetos, para a garantia da Alimentação Escolar saudável, contribuindo no desenvolvimento, crescimento e aprendizagem de estudantes da rede pública dos diversos municípios brasileiros, numa caminhada de parcerias e que promove a subsistência de famílias agrícolas, as quais investem em alimentos sem agrotóxicos.

Nesse contexto, é considerável frisarmos, que a mulher vem assumindo um papel importante na agricultura familiar, evidenciando que a força feminina merece destaque em contextos sociais e culturais, por isso faz-se necessário compreender e conhecer os laços existentes dessas matriarcas no campo agrícola. Além dessas considerações, é válido destacarmos, ainda, a importância da Agricultura Familiar na economia do país, o que propicia parcerias constantes, a exemplo do PNAE, que assegura tanto a Alimentação Escolar quanto a Agricultura Familiar.

É desse contexto de discussões que emerge a necessidade de investigar o Programa Nacional de Alimentação Escolar e a Agricultura Familiar, com foco na sobrevivência de famílias agrícolas lideradas por mulheres. O desejo desta pesquisa se manifestou nas seguintes questões norteadoras: *em que medidas o programa de Agricultura Familiar potencializa a subsistência de famílias agrícolas lideradas por mulheres? Quais as articulações deste programa com o PNAE.*

Para contemplar tais inquietações, o objetivo principal da proposta foi compreender as articulações entre a Agricultura Familiar e Programas de Alimentação Escolar, buscando analisar em que medidas os programas potencializam a subsistência de famílias agrícolas lideradas por mulheres no Município de Barrocas/BA. Os objetivos específicos foram: identificar as contribuições do programa de agricultura familiar para famílias agrícolas lideradas por mulheres; elencar os critérios do PNAE para a agricultura familiar no Município de Barrocas; e analisar o potencial das famílias agrícolas lideradas por mulheres no programa de agricultura familiar no Município de Barrocas.

As inquietações que motivaram esta pesquisa foram se manifestando na minha própria experiência de vida oriunda da zona rural, como dona de casa, desempregada durante a pandemia da Covid-19¹, que viveu entre plantações de hortaliças, participações em eventos destinados aos pequenos agricultores do município, na maioria das vezes, estes recursos eram para o consumo da própria família e, por vezes, repassados para venda na tradicional Feira de Agricultura Familiar e Feira de rua. Foi a partir desse cenário, que percebi um crescente aumento no número de mulheres na Agricultura Familiar. Este interesse se exteriorizou, a partir do convívio na zona rural familiar, onde a maioria das pessoas que vende e trabalha, era constituída por mulheres, utilizando como potencial para plantio o núcleo familiar, o que ocorre em todo o território nacional.

Partindo desses pontos, os objetivos traçados nesta pesquisa buscaram reforçar a importância de se analisar os critérios do PNAE para a agricultura familiar no município de Barrocas/BA. Nesses termos, a relevância desse trabalho está, sobretudo, na inquietação e interesse em aprofundar esta discussão no campo agrícola e educacional, sob a perspectiva de ressaltar e intensificar o uso dos recursos da agricultura familiar no Programa de Alimentação Escolar, como possibilidade de fomento à sobrevivência de mulheres que lideram famílias agrícolas. Logo, é uma proposta que tem relevância pessoal, por ampliar o meu conhecimento nesse campo de discussão. Tem, ainda, relevância institucional, à medida que ressalta a importância de formação contínua da Agricultura Familiar na sociedade agrícola, assunto este que é de grande valia no Território de Identidade do Sisal, podendo evidenciar-se no âmbito educacional, para o fortalecimento da alimentação escolar, no que concerne a Agricultura Familiar sobre a alimentação de estudantes da rede pública de municípios.

Assim, e para buscar desvelar o objeto desta pesquisa, os caminhos metodológicos estão sustentados na abordagem qualitativa, do tipo exploratória, uma vez que a quantificação de dados não é o foco de interesse. A escolha pela

¹ Em fevereiro de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia da Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), adotando como requisito de proteção o isolamento social, uso de máscaras [...], para conter a proliferação do vírus. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>, acesso em 01.06.2022.

pesquisa qualitativa se deve ao fato desta fazer uso de métodos inovadores que dão significações importantes ao processo da pesquisa na sua totalidade, tanto em campos sociais e/ou culturais da sociedade. Nessa direção, a pesquisa qualitativa

[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (Chizzotti, 2003, p. 02).

Ademais, as pesquisas qualitativas dão importância à realidade, tal qual ela é, a partir do ponto de vista de quem compõe o contexto investigado. Ou seja, a subjetividade do sujeito é o aspecto central a ser considerado.

Nesse processo, os procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa partiram da revisão bibliográfica, que permitiu conhecer parte da literatura referente a temática em debate, possibilitando a ida a Campo para explorar a realidade com propriedade, permitindo dialogar com as colaboradoras da pesquisa no município de Barrocas/BA. E, para esse diálogo, foi utilizada a entrevista semiestruturada, a partir de um roteiro previamente elaborado.

Na busca de enriquecimento desta investigação, foram selecionadas seis pessoas para o procedimento da entrevista semiestruturada, as quais foram pensadas a partir dos objetivos estabelecido: 3 mulheres agrícolas; a nutricionista do PNAE, por indicação do responsável pelo PNAE que, por problemas operacionais, não pode participar da pesquisa; a Coordenadora Geral da Secretária de Agricultura e a Coordenadora da Alimentação Escolar do Município de Barrocas/BA.

Nesta produção as colaboradoras estão nominadas de Pimenta, Melissa, Morango, Umbu, Tomate e Maçã. As mesmas escolheram seus pseudônimos: *Pimenta*, pois a própria gosta, vende e planta. *Melissa* expõe gostar da erva que serve para o chá e como calmante. *Morango* enfatiza que a mesma tem diversas qualidades, além de ser gostosa é rica em diversas vitaminas, além de possuir antioxidantes. *Umbu* fala da fruta como resistente e pela representatividade para a região, perde suas folhas e se renova sempre, além do sabor irresistível e singular. *Tomate* escolheu o nome, por ser mais prático. *Maçã*, pela importância e por conter

nutrientes, vitaminas e pela riqueza que existe nela. Tais pseudônimos foram escolhidos para preservação da identidade das colaboradoras.

É importante ressaltar que todas as colaboradoras são do Município de Barrocas, que é o lócus desta pesquisa, o qual tem a população estimada, segundo o censo do IBGE 2021, em pouco mais de 16.225 habitantes. É um município que está situado na região do Semiárido (caatinga), no território de Identidade do Sisal, Estado da Bahia, que fica a 255 km da Capital Salvador (Neto; Batista, 2007).

Para referenciar o percurso da produção, neste artigo foi utilizada a literatura de Oliveira (2019), Feitosa (2011), Neto (2018), Chizzotti, (2003), Dare (s/a), Siqueira e Milagres (2021), dentre outros, assim como documentos de referência na temática em foco. Os teóricos selecionados trazem concepções, análises e fundamentações sobre questões que tratam da agricultura familiar, do PNAE e da luta de mulheres agrícolas no contexto rural.

Desse modo, este trabalho está assim organizado: primeira seção traz as *análises introdutórias: contextualizando a pesquisa*; a segunda seção, *as interfaces dos programas de alimentação escolar e agricultura*; dando seguimento a terceira seção, *famílias agrícolas lideradas por mulheres: o potencial feminino em debate*; na quarta estão as análises sobre o *PNAE e a agricultura familiar: o que dizem as mulheres das famílias agrícolas* e, por fim, as *considerações finais*, que apresentam algumas descobertas e achados da pesquisa.

Programa de alimentação escolar e agricultura familiar: interfaces

Essa seção tem a finalidade de apresentar as interfaces entre os programas de Agricultura Familiar e Alimentação Escolar, buscando compreender finalidades das políticas públicas que amparam as famílias agrícolas, os impasses por participação dos agricultores na agricultura familiar e no PNAE, tendo como requisitos a sustentação da economia rural, melhoria de condições de trabalho e qualificação.

É importante sinalizar que a agricultura familiar é um marco histórico que surgiu a milhares de anos, tendo origem no período neolítico (10.000-6.000 AC), caracterizada pela força do homem na tarefa domesticada, que, por vezes, vinha da

caça e da coleta de recursos da natureza. Esse processo foi evoluindo ao longo dos tempos e, atualmente, o agricultor é conhecido por apresentar novos métodos, novas técnicas, cujo objetivo é produzir alimentos diversos para a população e as indústrias. Para ser um agricultor é necessário que ele tenha domínio das necessidades do campo, manejos com terras, desde semeadura e colheita de sua própria mão de obra, obtendo bases para sua sustentabilidade em área rural. A partir desse manejo em terras próprias, o Programa Nacional da Agricultura Familiar (PRONAF) reconheceu em 1994, que o produtor agrícola tem por base e fundamentação Agricultor Familiar, por apresentar pluriatividades, no que discerne a sua função no contexto rural.

Assim, a agricultura familiar é reconhecida no mundo com diversas definições, podendo ser conceituada por “[...] atividades no meio rural em terras de áreas inferiores a quatro módulos fiscais, que emprega mão de obra da própria família e tem sua renda vinculada a produção resultante desse estabelecimento” (DARE, s/a, p.5/6). O agricultor/agricultora familiar é matriz histórica que enriquece a nossa alimentação. Sem a força destes agricultores não iria, sequer, existir plantações de hortaliças saudáveis, soberania, segurança alimentar, fortalecimento na geração de emprego e renda, bem como o alcance de objetivos do governo diante da perspectiva da alimentação saudável, agronegócios, financiamentos que fortalecem a economia do país, qualificação e qualidade ativa dos agricultores familiares.

É cabível salientar a busca por organizações, ampliação de conhecimentos, habilidades dos agricultores em projetos perante os programas que vinculam a Alimentação Escolar. Tais programas, tem por subsídios fortalecer a Agricultura Familiar, a busca por qualidade de vida, o ensino e a aprendizagem dos estudantes da rede pública, no que se refere a alimentação nas escolas de municípios. Assim, surge a necessidade de averiguar e compreender o processo de compra e funcionamento da alimentação escolar da rede pública de ensino nos municípios.

Desse modo, vale reiterar que o PNAE, visa acima de tudo, atribuir qualidade de vida aos estudantes, destinando investimentos necessários para a alimentação escolar, com refeições que possam contribuir no desenvolvimento, na aprendizagem e na saúde dos mesmos, enquanto estes permanecem nas escolas.

Para tanto, os recursos destinados ao PNAE partem do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para efetivação de ações nas escolas, tendo por princípio acompanhar a “[...] alimentação saudável e adequada, Educação Alimentar, Universalização, Participação social, Desenvolvimento Sustentável e Direito à alimentação escolar”, (Brasil, 2015. p.10/11), aos alunos. Com vistas a implementação de tais ações nos municípios, existem conselhos voltados à fiscalização do PNAE, tendo como princípio o acompanhamento nutricional e o cumprimento das responsabilidades para o fortalecimento de políticas públicas na AE. Além disso, é importante frisarmos a legislação e o controle social na efetivação do PNAE, contemplando suas finalidades de avaliar e acompanhar os processos que dimensionam a AE nas redes de ensino.

Entende-se que os conselhos sociais, têm por iniciativa fiscalizar recursos públicos, sob o ponto de vista da sociedade e governo, bem como compete no acompanhamento e verificação de ações organizadas nas diversas áreas, tais como saúde, educação e desenvolvimento rural.

Em resumo, entende-se por controle social a participação da sociedade no acompanhamento das ações da gestão pública e na execução das políticas públicas sociais, avaliando os objetivos, os processos, a execução e os resultados. Os Conselhos de Controle Social são, assim, uma das formas efetivas de controle social! (Brasil, 2017, p. 20/22).

Estes Conselhos apresentam finalidades importantes no PNAE, uma vez que a sociedade acompanha, colabora na qualidade e quantidade de gêneros alimentícios nas escolas de rede pública, direito à alimentação aos alunos, e direito à educação. Logo, eles são parte fundamental nos processos do PNAE, por “[...] contribuir com o sustento de dezenas de milhares de agricultores familiares, distribuindo renda e contribuindo com a formação de um mercado para produtos orgânicos, de base agroecológica e da sociobiodiversidade” (Brasil, 2017. p.6/8). Ou seja, o Conselho de Alimentação Escolar (CAE) é o responsável direto e oficial pelo controle social do PNAE; é a fonte principal de informações, no que diz respeito à alimentação de alunos, alimentos que são parte da agricultura familiar, além de averiguar os recursos destinados ao PNAE, às Entidades Executoras (EEx) ou Unidades Executoras (UE).

Para tanto, as articulações entre PNAE e CAE, remetem à contribuição e vigência de verbas nos programas de alimentação escolar. No entanto, em todos os programas de AE há uma grande estratégia para o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), em que milhões de jovens são beneficiados e amparados por programas, significativamente requisitados, para a melhoria do rendimento escolar e diminuição da evasão de alunos nas redes públicas.

É válido sinalizar que o FNDE, junto ao PNAE, regulamenta todo o processo de aquisição da agricultura familiar para o programa de alimentação escolar, que destina recursos para a compra e funcionamento de alimentos provenientes da agricultura familiar às escolas. A Resolução do CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013 (atualizada pela Resolução CD/FNDE nº 04, de 2 de abril de 2015), normatiza os procedimentos que estabelecem o repasse de recursos, desde o orçamento ao termo de recebimento e pagamento dos agricultores, pelo FNDE para as EEx, para chegar com segurança as mãos dos responsáveis pela AE. As EEx têm a responsabilidade de prestar contas ao PNAE, com relação a compra de gêneros alimentícios provenientes da agricultura familiar para as escolas, do mesmo modo que a aponta medidas cabíveis quanto a estocagem dos alimentos, medidas higiênico-sanitárias, prestação de contas, repasse de recursos. Nesse processo, as EEx repassam recursos às Unidades Executoras, para compra, atendimento e funcionamento na AE, CAE e gestão da educação da rede pública de ensino.

Nesse mesmo sentido o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), criado pela Lei nº 10.696, de 02 de julho de 2003, tem por objetivo promover o acesso a alimentação saudável e incentivar a agricultura familiar, respectivamente, através da compra de alimentos produzidos pela agricultura familiar, contribuindo desde então, para o amparo na Alimentação Escolar, tendo seguimento nutricional para as pessoas com vulnerabilidade na alimentação. É importante destacar que “[...] o PAA é desenvolvido em cinco modalidades diferentes: Doação Simultânea, Compra Direta, Formação de Estoques, PAA Leite e Compra Institucional” (ASCOM, 2012, p.01). Este programa encontra-se em vigência pelo Decreto nº 7.775, de 4 de julho de 2012, que enfatiza a compra de alimentos da agricultura familiar, podendo fortalecer, ampliar, promover a alimentação de muitos cidadãos, dentre outras organizações, no que distingue as respectivas funções da agricultura familiar.

Nesse contexto, o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), que teve reconhecimento político e categórico pelo Governo Federal na década de 1990, pela resolução CMN-Bacen nº 2.191, de 24/08/95, tem como proposta atribuir subsídios aos pequenos agricultores. Desde seu surgimento em 1995, o PRONAF, busca garantir linhas de créditos, políticas públicas e ações voltadas aos pequenos agricultores, contribuindo com instrumentos, mecanismos para geração de produtos, estabilidade nas plantações sem agrotóxicos; segurança de alimentação adequada oriunda da agricultura familiar, contribuindo desde então, com financiamentos para o produtor agrícola, aumentar sua renda e produtividade.

Nessa perspectiva, a agricultura familiar ganha ainda mais relevância no país, por apresentar categorias sociais e culturais com novidades e inovações, garantindo e fortalecendo programas desde o núcleo das famílias agrícolas à aquisição da AE. Segundo Guanziroli, (*et al.* 2001, p. 63, *apud* Feitosa, 2011, p. 21);

[...] a agricultura familiar é a principal fonte de ocupação da força de trabalho no meio rural brasileiro. No entanto, a agricultura familiar é indispensável na vida rural, através dela há um desenvolvimento social no campo, pois gera trabalho e renda aos agricultores.

Nessa dimensão, é considerável salientar que a agricultura familiar, além de ser de suma importância na Alimentação Escolar, proporciona sustentabilidade das famílias agrícolas, no reconhecimento e empreendimento de políticas públicas aos pequenos agricultores que existem no país. Essa interface na agricultura familiar e alimentação escolar, ficou visível na afirmativa de uma das colaboradoras desta pesquisa, aqui nominada de Morango, quando ela destacou que:

[...] a participação da Agricultura Familiar no PNAE, é extremamente importante, tendo em vista que, auxilia no aumento da renda dos agricultores da região, incentivando-os a produzirem cada vez mais e valorizando os produtos e trabalhadores da nossa terra. Por outro lado, também traz para nossos alunos produtos de qualidade mais saudáveis, estimulando-os a se alimentarem de maneira mais equilibrada (Morango, 2022).

Apesar dessa e de outras interfaces, podemos evidenciar a geração de novas tecnologias que avançam com grande escala no Brasil, fazendo com que os grandes produtores sejam mais beneficiados do que as famílias agrícolas. É preciso repensar, que através de mãos de trabalhadores surgem novos recursos, novos

empregos e, principalmente, nova renda para aqueles que passam suas pequenas plantações para o mercado interno, bem como, termos uma alimentação saudável e, de certo modo, pensarmos em novas propostas e ações para a futura geração.

Além disso, os programas evidenciam benefícios para a qualificação da mão de obra agrícola, acima de tudo, contribuindo, inovando e qualificando os agricultores, com subsídios para o fortalecimento de vida no campo. Para promover e enriquecer a mão de obra na agricultura familiar, os programas fomentam o desenvolvimento de plantações, para que agricultores comercializem suas mercadorias, tanto para mercados quanto a escolas. Para que isso ocorra, é cabível que o FNDE busque implementar ações concretas, a partir das perspectivas do PNAE para a potencializar o abastecimento e compra de produtos agrícolas provenientes da agricultura familiar. Partindo desse propósito, o PNAE tem por objetivo e diretrizes.

[...] contribuir para o crescimento e o desenvolvimento bio-psi-cossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período em que permanecem na escola (Brasil, 2015, p. 10/12).

Logo, é importante sabermos que existem programas que amparam refeições saudáveis aos estudantes, com alimentos originários da agricultura familiar, estimulando projetos que sustentam a alimentação, o desenvolvimento e reconhecimento da agricultura familiar no âmbito escolar. Conforme a Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009, (BRASIL, 2015, artigo 14), 30% do valor repassado pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, deve ser para aquisição de gêneros alimentícios, diretamente da agricultura familiar ou de suas organizações, reforçando e priorizando a compra e sustentabilidade de famílias quilombolas, indígenas, dentre outros grupos sociais que têm relação com a agricultura familiar, podendo averiguar a compra de gêneros alimentícios da agricultura familiar, como está demarcado no parágrafo 1º, a seguir:

§ 1º A aquisição de que trata este artigo poderá ser realizada dispensando-se o procedimento licitatório, desde que os preços sejam compatíveis com os vigentes no mercado local, observando-se os princípios inscritos no art. 37 da Constituição Federal, e os alimentos atendam às exigências do

controle de qualidade estabelecidas pelas normas que regulamentam a matéria (Brasil, 2016, p.4).

Fica evidente que a agricultura familiar é constituída por inúmeras licitações, para a qualificação central da alimentação em diversas instâncias. Em princípio, os programas estabelecem uma conexão entre agricultura familiar e procedimentos que influenciam na qualidade de bens aos agricultores, no entanto, essas ligações resultam na contribuição desde o agronegócio, plantio, colheita, grandes faturamentos, a partir de plantações de alimentos que chegam com segurança às escolas de rede pública, mercados e a mesas de muitos indivíduos.

Assim, a participação da agricultura familiar no PNAE contribui na alimentação de alunos da rede pública do município de Barrocas, fortalecendo as atividades, recursos que existem na agricultura familiar da região, e é a partir dessas contribuições que a força feminina se insere. Sobre esse ponto de vista, a colaboradora D. Pimenta (2022), enquanto mulher agrícola relata que, os alimentos que vêm da agricultura familiar, nutrem seus próprios filhos, conforme ela afirmou:

Esse programa é importante, por que no caso, eles compram as nossas coisas, que a gente tem, nossas frutas, verduras, eles compram na nossa mão uma parte [...] e no caso, eles compram pra ajudar na alimentação dos nossos próprios filhos nas escolas, fortalecendo e muito a agricultura familiar [...] (Pimenta, 2022).

São inúmeras as famílias que plantam e colhem para a própria sobrevivência, na certeza que seus filhos se alimentam a partir da riqueza que vem da sua força na agricultura familiar. É a força da mulher que está inserida no contexto agrícola; é ela quem potencializa, fortalece a agricultura familiar ao que se vincular na alimentação dos alunos nas redes públicas de ensino, repassando seus recursos, para que crianças se alimentem. Assim, D. Umbu (2022) foi enfática ao destacar que,

O PRONAF é uma política pública que beneficiou todas as famílias agrícolas, agricultoras e especialmente as lideradas por mulheres, a partir do momento que essas famílias elas passam a ter uma oportunidade de serem reconhecidas, enquanto famílias agricultoras, especialmente no acesso ao crédito, através do financiamento, então, há um desenvolvimento das potencialidades dessas famílias e com isso, há um desenvolvimento da Agricultura Familiar. (Umbu, 2022).

Em tais contribuições, fica visível que programas fomentam a participação das famílias na agricultura familiar, com financiamentos para que famílias, inclusive lideradas por mulheres agrícolas, garantam a subsistência e se desenvolvam, a partir das perspectivas para a agricultura familiar e políticas públicas, podendo incentivar as mesmas a evoluírem e conquistarem outros espaços no agronegócio.

Famílias agrícolas lideradas por mulheres: o potencial feminino em debate

Esta seção tem como foco central, analisar o potencial feminino nas famílias agrícolas, lideradas por mulheres, fomentando os objetivos traçados a partir dos diálogos estabelecidos nas entrevistas, com as colaboradoras da pesquisa, com vistas a tecer reflexões quanto a agricultura, relatando o papel da mulher na sociedade agrícola e os motivos que a levam a estar inserida nesse contexto.

Nesse campo de discussão, Stropasolas (2010) salienta que,

As mulheres têm uma consciência confusa de sua situação nas relações sociais de produção no espaço rural, na medida em que existe uma profunda interação entre os diferentes setores da sua vida. O fato que o essencial de sua atividade se desenvolve sobre uma exploração agrícola familiar, no quadro de uma agricultura de casal, favorece a confusão dos papéis sociais, profissionais e familiares e induz à concepção do papel da mulher na agricultura sendo definido muito mais como um modo de vida que como uma profissão. Contudo, ser agricultora não se resume a exercer uma profissão na agricultura, mas exige que se leve em conta outros parâmetros que interferem sobre a representação que as agricultoras constroem delas mesmas, pois ser agricultora é também ser esposa, mãe, mulher e rural. (Stropasolas, 2010, *Apud* Marion; Bona, 2016. p. 3).

Tal perspectiva permite pensar, em como a mulher lidera e potencializa a agricultura familiar, provendo o sustento da própria família, como mãe, esposa, dona de casa e agricultora, e por intermédio, batalha para obter renda própria, conduzir eventos e entidades, diante da sociedade agrícola. Nesse viés, ela tem como marco histórico o empoderamento, a força para lutar pelos seus direitos, e é desse direito que elas encontram resistências para trabalhar na agricultura familiar.

É a partir daí, que a representatividade da mulher agrícola se insere nas propriedades agrícolas, contribuindo com novos conhecimentos, novos métodos, inovações tecnológicas para a produção de alimentos diversos. Nesse cenário, a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), destaca

que “[...] 60 milhões de mulheres trabalham no campo na América Latina e Caribe, cumprindo papel central na produção e abastecimento de alimentos. Na região, elas são responsáveis pela produção de 60% a 80% dos alimentos consumidos” (Brasil, 2020. s/n). É com essa força que elas vêm assumindo um papel importante e decisivo em áreas rurais, liderando propriedades agrícolas, apresentando requisitos inovadores para plantio e colheita, através de estudos e novas tecnologias, que, por vezes, insere-se com evolução no campo agrícola, resultando em novas oportunidades e novas possibilidades no agronegócio.

Ao estarem inseridas nesse contexto, as mulheres sofrem preconceitos por atuarem na agricultura e por intentarem inovações e conhecimentos à frente da agricultura familiar, em que a sociedade machista¹ aponta não ser espaço para mulher, diante da força que o campo agrícola requisita. Ou seja, a mulher é questionada por apresentar “fragilidades”, por não estar apta a exercer tais tarefas em áreas rurais. O patriarcado entende que a mulher não deve operar máquinas, nem atuar como agricultora ou liderar grandes fazendas, nem tornar-se empreendedora no agronegócio.

Há uma visão reducionista que aponta que a mulher no campo deve, apenas, ajudar no “roçado” de terras, de hortas e cuidar de coisas mais elementares. Porém, ela tem potencial para efetivar suas atividades de modo diferenciado, com novos métodos, novas possibilidades, pois são capazes de liderar terras extensas, fazendas, vários negócios rurais, mesmo que a agricultura apresente recursos, trabalhos árduos, pesados e que requisitam muita força, inclusive braçal.

Para tanto, ser agricultora é saber lidar com novas demandas decorrentes das necessidades da sociedade, sobretudo, no que tange a busca por alimentação saudável. Todavia, o preconceito ainda existe dentro e fora da agricultura. Com isso, a mulher busca, cada vez mais, aperfeiçoamento e qualificação para potencializar a agricultura familiar, investindo em economia solidária, rentabilidade, maior conhecimento, para que possa obter seus respectivos direitos e cumprir seus

¹ A sociedade machista é aquela, culturalmente, representada pela dominação do homem sobre a mulher, a qual sofre preconceitos, violências e abusos nos ambientes familiares e/ou em outras instâncias sociais. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/direito/desigualdade-genero-machismo-reinante-nasociedade.htm#:~:text=Assim%2C%20o%20machismo%20passa%20a,e%20normas%20da%20vida%20social>.

deveres frente a entidades, projetos, programas que fortalecem a subsistência, e o exercício de suas funções e qualificações no campo agrícola.

Nesse contexto da agricultura familiar, nota-se que a força feminina advém da identidade que busca igualdade de gênero, liderança e lutas constantes que determinam sua imagem e, mais que isso, seu lugar de respeito na agricultura familiar, que a faz contribuir não só com as práticas agrícolas, mas na liderança dos mercados internos e externos em todo país. Tal perspectiva é visível no relatório anual sobre a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres (DRE, 2021), instituído pela Lei 10/2001, de 21 de maio de 2001, o qual aponta para a equidade perante ambas as partes, apresentando características precisas e possíveis divergências, entre homens e mulheres em trabalhos agrícolas. Isso por que a mulher agrícola, atualmente, vem rompendo padrões vigentes, destacando-se como empreendedora rural, por apresentar novas práticas no campo.

Assim, levando em consideração todas as conquistas e lutas da força feminina na sociedade brasileira, a mulher abrange e lidera, com potencial feminino, a agricultura familiar, incentiva as práticas agrícolas e não agrícolas, usando suas ferramentas, sua capacidade para o agronegócio e biodiversidade crescer. É cabível salientar, que no Município de Barrocas não é diferente, a força da agricultura familiar advém do potencial feminino, esta que se estende nas pequenas regiões por abranger e se caracterizar nas feiras culturais e/ou tradicionais da cidade, apresentando recursos saudáveis provenientes da agricultura familiar para a população local e/ou AE das escolas públicas.

Esse contexto permite perceber, que a participação da mulher na agricultura familiar aumenta a cada dia. No Nordeste 84% destas vivem e trabalham nessa área, com participação em cooperativas, associações que incentivam a busca por reconhecimento e por políticas públicas e fortalecimento da agricultura familiar. Assim, os programas, cooperativas, associações fortalecem a caminhada de agricultoras em vários quesitos, conforme bem salientou D. Pimenta, ao afirmar que,

[...] Eles liberam uma quantidade de dinheiro para nos ajudar nas nossas plantações, no nosso dia a dia, por que, se a gente tem esses empréstimos que eles fazem, que eles passam pra gente, serve pra melhorar nosso dia a dia na roça, na agricultura familiar (Pimenta, 2022).

Sob esse mesmo ponto de vista, a colaboradora D. Melissa destacou o seguinte sobre o PRONAF:

Ah, esse programa é muito bom, é muito importante, porque, quando a gente consegue fazer um empréstimo, a gente tem aquele desconto grande, a gente pode investir em ovelha, galinha, porco, cerca, destoca... É muito bom, ajudou muito o município, e as pessoas que conseguiram fazer. Já conseguimos fazer várias vezes, e é muito bom (Melissa, 2022).

Fica visível a importância do PRONAF, o qual enriquece e fortalece na sustentabilidade, na compra de equipamentos para o manejo de terras, no incentivo e produção de alimentos, na cooperação para manutenção da agricultura familiar, potencializando o agronegócio e a força da mulher agrícola que se faz presente na agricultura familiar da região. E é a partir dessas inovações, de cooperação, que a mulher vem aumentando a sua renda e conquistando espaços na agricultura familiar.

Para tanto, mesmo enfrentando preconceitos da sociedade atual, culturalmente machista, a mulher vem rompendo barreiras, quebrando paradigmas e revertendo o cenário com seu grande potencial, superando as ofensas que existem sobre o ser mulher, e é através dessas intervenções na sociedade agrícola que ela busca e enfrenta, com tamanha firmeza, as riquezas que descobre sobre a agricultura familiar, empoderando-se da sua condição feminina, conforme retrata a “Revista” DARE (s/a, p. 15):

Neste cenário em que a mulher vem participando de todos os aspectos da sociedade, e buscando seu empoderamento e seu espaço como protagonista, há necessidade de reconhecer e valorizar seu trabalho e sua vida, a fim de lhe proporcionar autonomia, autoestima no direcionamento de mudanças, onde prevaleça a qualidade de vida e a sustentabilidade na produção.

Além disso, é a partir desse cenário, que ela busca ampliar seu conhecimento como protagonista e empreendedora agrícola, tornando-se visível em contextos diversos, reconhecendo-se e se valorizando; rompendo limites e transcendendo aos padrões impostos pela sociedade machista e homens preconceituosos que tentam descriminá-la. Diante dessas evidências, a colaboradora D. Umbu relatou:

[...] é que a mulher... nós vivemos historicamente em uma sociedade que vê a mulher como dona de casa. No entanto, a mulher não é somente dona de casa, a partir do momento que ela está nos afazeres de casa, ela também

desenvolve a atividade da Agricultura Familiar. Nem sempre esse trabalho é reconhecido, mas ela sempre faz esse trabalho paralelo, então eu penso que, a mulher vê na agricultura familiar, também uma oportunidade de desenvolver a sua subsistência, e ter alimentos também para sua família, é uma forma de contribuir com a renda familiar. Então tudo isso, é uma maneira de estar se envolvendo nessa atividade (Umbu, 2022).

Além dos afazeres que está à frente como dona de casa, a mulher se descobre na agricultura familiar como ativa; mulher que pode e deve lutar, vencer e conquistar outros espaços, e a agricultura familiar em si, motiva a mulher a se esforçar, a batalhar para obter sua própria renda. Assim, as medidas apresentadas pelos programas para a agricultura familiar, potencializam a subsistência de famílias agrícolas lideradas por mulheres, buscam intensificar, a partir da caminhada dos agricultores/as, no campo agrícola, portanto:

[...] a força feminina está à frente da Agricultura Familiar no nosso município, apesar de, muitas vezes, essa lida da mulher não ser reconhecida, mas assim, a mulher está sempre presente na agricultura familiar, através dos quintais produtivos, das hortas, das plantações; a mulher está sempre presente, então eu penso que, a força feminina tem tudo a ver com o processo da Agricultura Familiar, da agroecologia. Assim, a força da mulher é muito presente nessa questão [...] (Umbu, 2022).

Contudo, há impasses, mas também, há motivações que reforçam que a força feminina necessita de cooperação, no que diz respeito ao seu reconhecimento na agricultura familiar. Os processos de capacitação, por vezes, não existem em muitas regiões, onde as mesmas habitam, mas apesar de haver demandas para que isso ocorra, elas recorrem a entidades que cooperam com o trabalho agrícola, para que consigam retomar suas finanças a partir de produção, plantio e colheita que saem de seus pequenos quintais ou roças. Muitas destas relataram que plantam no fundo de suas casas e vendem, repassam suas mercadorias para a alimentação escolar, feira da agricultura familiar e feira de rua.

Fica nítido que, os programas dão suporte financeiro às mulheres agrícolas do município, porém, o ponto crucial que necessitam é de cooperação entre membros e entidades que possam, cada vez mais, destacar a mulher agrícola na agricultura familiar. Portanto, é cabível destacar, que as entidades trabalham no intuito de implementar políticas públicas que qualifiquem, cada vez mais, os trabalhos de agricultores em terras, em plantações de hortas e fortalecimento, a partir dos repasses de recursos oriundos da agricultura familiar para a alimentação

escolar do município, visto que, a porcentagem destinada a alimentação escolar que partem da agricultura familiar do município não chega em média a 30%, isto por que ainda, é preciso mais investimentos na articulação, organização, qualificação ou cooperação das entidades para o agricultor/a da comunidade local. Sobre esse aspecto D. Umbu fez seu desabafo ao relatar que,

É, até a informação que eu tenho, existe uma porcentagem, que é de 30% para agricultura familiar e existe um edital da prefeitura, onde os grupos e as cooperativas podem concorrer a esse edital, para poder participar e fornecer o alimento para merenda escolar. Atualmente, pela informação que eu tenho, poucas pessoas do município fornece para merenda escolar, nós temos, se eu não me engano, a última que ganhou foi de um outro município para fornecer a alimentação escolar da Agricultura Familiar, o que é uma pena, por que não dá oportunidade a quem é do município, não totalmente. Eu acho que existe uma parte que são pessoas do município, mas uma outra parte não é, eu vejo a necessidade assim, de acontecer uma articulação no nível Municipal, para que os agricultores estejam mais organizados e possam tomar consciência desse processo. E participar desse processo de licitação, para ocupar esse espaço que é deles, dos agricultores dos Municípios, do município de Barrocas, tanto os grupos de produção, quanto os agricultores familiares precisam andar juntos para poder fortalecer esse processo e ocupar esse espaço (Umbu, 2022).

Essa fala denota que há grupos, o suficiente, para fornecer alimentos provenientes da agricultura familiar no próprio município, mas não há oportunidade concreta para que esses agricultores forneçam seus recursos. É necessário unir forças e, principalmente, construir vínculos entre membros e entidades que averiguem a documentação necessária e, apesar de não haver transferência suficiente dos alimentos para a alimentação escolar, consigam resolver os empecilhos que impedem esses agricultores repassarem seus produtos saudáveis para a alimentação escolar do município.

Não se pode negar que no município, há um grande investimento por parte do PRONAF para que esses agricultores/as trabalhem em suas terras. Mas ainda, existem intercorrências que dificultam o repasse dos produtos alimentícios para a alimentação escolar. Sob esse ponto de vista, D. Tomate esclareceu que:

A potencialização acontece através da parceria da prefeitura, de estar facilitando a vida do agricultor, quando passa ao PNAE os alimentos, porque sabemos hoje, que os agricultores são guerreiros na sua produção, mas quando fala da questão da documentação, sabemos que existe muita burocracia ainda, essa articulação que é feita, é bastante relevante para facilitar muito a vida deles, dela, das mulheres na sua área agrícola, principalmente para fornecer produtos ao PNAE (Tomate, 2022).

Toda a discussão aqui apresentada evidencia, a grande importância da força e potencial femininos na agricultura familiar do município, esta que fornece poucos produtos ao “PNAE”, a prefeitura. Como já reafirmado pelas colaboradoras, há potencialização, oportunidades, facilitação para esta transposição no que diz respeito a alimentação, mas há uma série de demandas, burocracias que ocorrem na documentação de agricultores/as do município.

É cabível enfatizar, as constantes lutas dos agricultores diante de declarações, escrituras que remontam a sua condição a frente dos critérios que o PNAE impõe, acerca das legislações ou leis, para que o/a agricultor/a familiar passe, cada vez mais, seus bens saudáveis para indivíduos se alimentarem. É a partir desta perspectiva que D. Tomate caracterizou a mulher rural como [...] *Guerreiras! Que tentam sempre buscar o melhor para sua família, retratando da sua renda extra* (D. Tomate, 20022).

Enfim, o cenário da agricultura familiar no município se destaca pela grandeza de cidadãos que tentam conquistar seus espaços a cada dia. A força do cooperativismo reintegra ações, fortalecimento e potencialização da mulher agrícola na agricultura familiar e lutas para conquistar espaço na alimentação escolar, mas ainda há um grande caminho a percorrer.

O PNAE e a agricultura familiar: o que dizem as mulheres das famílias agrícolas

Com a finalidade de colocar em evidência o posicionamento das colaboradoras, esta seção tem por propósito analisar e compreender as articulações entre PNAE e a agricultura familiar, a partir do ponto de vista de quem, de fato, vive no espaço rural e dele retiram seu sustento: as mulheres das famílias agrícolas. Apesar dos programas fomentarem os investimentos da agricultura familiar, muitos desafios ainda existem, especialmente por instabilidades econômicas que afetam o país e que, por vezes, prejudicam a alimentação de diversos cidadãos.

É a partir da atual situação, que mulheres procuram se estabilizar diante de trabalhos que alimentem suas famílias e que assegurem, financeiramente, a própria

renda. Para tanto, o manejo de terras alcança reconhecimento, por abranger recursos saudáveis, lutas, oportunidades em seus trabalhos, haja vista que o/a agricultor/a é de grande valia na sociedade, ainda que, por vezes, os vieses apresentados ao agricultor/agricultora familiar subestimem uma riqueza infalível na sociedade: A luta por seus direitos.

É a partir desse cenário da agricultura familiar, que a mulher se insere e os programas ajudam a intensificar a sua caminhada na agricultura, no entanto, um dos critérios estabelecidos pelos programas é o repasse de 30% de recursos aos agricultores, este quesito ajuda, cada vez mais, na plantação e fortalecimento do agricultor em suas terras, na aquisição de cultivo, e sustentabilidade. Morango relata, em poucas palavras, diante do seu conhecimento acerca da legislação, que “[...] o PNAE por meio da legislação, impõe a utilização de mínimo 30% do recurso repassado para o uso exclusivo na agricultura familiar, seja empreendedor rural ou organizações rurais” (Morango, 2022). Para que isso ocorra, é necessário que o agricultor esteja com toda a documentação exigida em ordem, dentro dos critérios e normas do PNAE, para assim, fornecer gêneros alimentícios ao Programa no Município. Segundo D. Tomate (2022) um dos critérios é “[...] que os agricultores tenham a sua documentação toda regularizada para participar das licitações que são disponibilizadas pelo município”.

Ampliando essa discussão D. Melissa acrescentou que:

Para quem nasceu e se criou na roça, os programas contribuem e servem, também, para quando completar a idade se aposentar, porque se o/a agricultor/a tiver a documentação em dia, é muito bom e importante (Melissa, 2022).

Num outro momento da entrevista D. Umbu relatou o seguinte sobre os programas que potencializam a subsistência de famílias agrícolas lideradas por mulheres:

Eu acredito que sim! Não como deveria ainda, nós temos ainda, muitos gargalos na implantação da política pública dificultando o acesso. Nós temos muita dificuldade ainda, com o acesso à informação. Muitas famílias não conhecem o programa em si, então isso dificulta muito; muitas famílias que acessam o programa também, não é uma política de continuidade. Então, chega um momento, que há um esmorecimento desse desenvolvimento da política nas propriedades, principalmente, por meio da assistência técnica, então falta muito ainda, essa autonomia das famílias

conseguirem andar, dar continuidade a esse processo, principalmente, nós que moramos numa região semiárida e que é preciso também trazer elementos de convivência com o semiárido nesse processo (Umbu, 2022).

A partir dessas informações, saliento que os programas têm subsídios para potencializar cada vez as famílias agrícolas, articulando outras possibilidades que possam capacitar, trazer mais informações, contribuições amplas; o município tem a capacidade de atribuir e beneficiar os agricultores, com acesso a informações, ao que diz respeito a documentação que resulte em conquistas a partir dos programas que fomentam a sua renda e reconhecimento no campo da alimentação escolar.

De acordo com D. Maçã, há projetos na educação do município, para que agricultura familiar seja, cada vez, mais reconhecida na comunidade, assim ela relatou: “[...] *temos projetos que valorizam a importância do cultivo na comunidade, como horta comunitária nas escolas e a semana do meio ambiente*” (Maçã, 2022).

Ainda sobre tais projetos de capacitação, D. Melissa declarou que “[...] *vem diretamente do PRONAF, das redes e cooperativas de associações, onde esses cursos que ela faz lá convidam a gente para participar, não é das Associações não, é das redes produtivas*” (Melissa, 2022).

Há reconhecimento, tanto por parte da prefeitura, como da educação e das redes produtivas, da importância da agricultura familiar para o município. Isso permite analisar as manifestações que os programas têm para a agricultura familiar e famílias agrícolas, conforme D. Umbu declarou no excerto a seguir:

[...] eu penso que várias famílias foram contempladas com esse programa e com assistência técnica, este veio assim, dar uma valorizada no processo de produção, de comercialização dos produtos e uma nova roupagem mesmo nesse modo de produzir. Antes se tinha uma ideia, de que o agricultor, ser agricultor, era algo ruim, ter uma ideia pejorativa dessa situação, e a partir dessa política pública surgiu uma nova visão, onde foi se construindo que ser agricultor é sinônimo de algo bom, e não de algo ruim, como se via anteriormente. Então assim, na minha visão muitas famílias, foram transformadas a partir desse programa no município, elas se destacaram dentro desse acesso, como também a assistência técnica, a informações, a cursos de acesso ao conhecimento e foram transformando não só o modo de produzir, mas as suas vidas o seu modo de viver (Umbu, 2022).

Tal análise deixa evidente que o PNAE e PRONAF são programas que contemplam diversas demandas da agricultura familiar para o bem estar da população, para valorização do trabalhador rural e suas organizações e/ou respeito

ao seu trabalho em terras. E, nesse sentido, tais programas ressaltam as riquezas que as famílias agrícolas têm a oferecer, com o que há de melhor na agricultura familiar: Alimentação saudável, oportunidades e reconhecimento pela luta para garantir sua renda.

A partir das propostas de sistematização das políticas públicas na agricultura familiar, que oferecem capacitação, transformação, qualificação para novos conhecimentos, o foco é a produção e comercialização de seus produtos para a alimentação de alunos e/ou renda para a melhoria de suas vidas, como bem destacou D. Maça (2022) ao afirmar que “[...] o PNAE é de extrema importância para o desenvolvimento estudantil, bem como fundamental para a educação nutricional dos alunos das entidades do município”. Com o PNAE, enquanto programa que fortalece e assegura a alimentação escolar, passou a existir a preocupação com o estudante e suas condições de saúde e suas vulnerabilidades, sobretudo em casos de pobreza, visando garantir a este estudante a carga nutricional que ele precisa para se desenvolver e aprender a partir da alimentação saudável.

Partindo desse viés, D. Maça continuou sua análise, salientando que:

O funcionamento do PNAE é de acordo com as normativas do mesmo, são atendidos os alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas, filantrópicas e entidades comunitárias (conveniadas com poder público). Conforme a Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009, determina que no mínimo 30% do valor repassado a estados, municípios e Distrito Federal pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) deve ser utilizado na compra de gêneros alimentícios, diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, das comunidades tradicionais indígenas e as comunidades quilombolas, embora não temos no município (Maça, 2022).

Diante de tais afirmações, ficam evidentes as articulações entre a agricultura familiar e PNAE no município, com os investimentos necessários, mas sem o retorno garantido, exatamente por que não há o cumprimento dos 30% de compra direta da agricultura familiar no próprio município.

No que se refere ao potencial feminino, D. Umbu assegura que participa ativamente da agricultura familiar, e afirma que:

[...] o que falar da Agricultura Familiar e do potencial feminino dentro dessa temática? É muito complexo porque não dá para discutir economia solidária, sem reconhecer o papel da mulher nesse processo, mas também sem considerar que nós vivemos numa sociedade extremamente machista, onde a mulher não tem um lugar de reconhecimento. Então, as violências pelas quais as mulheres passam, também refletem no modo como a agricultura familiar se apresenta. Então, não dá para a gente pensar em uma economia da agricultura familiar forte, sem discutir as questões de gênero, ou seja, sempre discutir a importância e o papel da mulher nesse processo, porque ainda exista muito preconceito, muitas violências, inclusive nas nossas famílias. Ainda existe também, uma leitura equivocada sobre o papel da mulher, a mulher como serva da família, mulher como dona de casa, a mulher que não tem voz e nem vez, e a gente precisa mudar essa realidade para que possamos reconhecer o papel da mulher nesse processo que a gente vai discutir na agricultura familiar de uma maneira mais completa (Umbu, 2022).

Analisando as declarações acima, por mais que haja democracia nas políticas públicas para o fortalecimento da mulher, como protagonista na agricultura familiar, esta ainda tende a sofrer preconceitos diversos e precisa lutar muito pelo seu espaço e reconhecimento. É possível dizer que há uma crescente hierarquia de mulheres na agricultura familiar do município, contrariando tais relatos, há uma falta concreta de reconhecimento da mulher agricultora na gestão de programas, que possam dar subsistência, potencializar de fato, o empoderamento feminino na agricultura familiar. Em suma, há uma necessidade extrema de ampliar e melhorar os investimentos em capacitações dessas mulheres na economia solidária, com informações, financiamentos para que estas possam chegar a um patamar de lideranças e ter cada vez mais, voz, vez e lugar, como dito na “Revista” Dare (s/a, p. 15) [...] “Estas mudanças na vida de quem sempre foi submissa, ocorrerão a partir do conhecimento, e reconhecimento de sua importância na efetivação de novos paradigmas de produção”. A partir do momento que conseguirem mais autonomia na agricultura familiar do município, conquistarão novos caminhos para trilhar.

A atuação destas se amplia, a partir do momento que, a cada dia, houver mais colaboração, participação, dedicação, responsabilidade e, principalmente, independência, para se expor e “gritar”, em seus respectivos espaços, pela liberdade de fazer acontecer com autonomia. Nesse processo é interessante que as mulheres agrícolas permitam-se inovar e caminhar, caminhar no sentido de chegar onde quer e trilhar seu caminho através da agricultura familiar no município, fomentada por programas que promovem esse processo e proporciona as mulheres agrícolas,

[...] cooperativismo, associativismo, podendo trazer um novo olhar sobre o reconhecimento e a importância de estar nesse lugar e de representar o que nós somos enquanto agricultores, enquanto mulheres na roça (Umbu, 2022).

Considerações finais

Chegar ao momento das considerações finais, é trazer à tona as reflexões dos percursos vividos, dos dilemas e enfrentamentos ao longo da pesquisa. Nessas reflexões e, consolidando toda a discussão ao longo desta investigação, foi possível perceber os vieses da Agricultura Familiar e da realidade das mulheres agrícolas no município de Barrocas, campo desta investigação, compreendendo o quanto a agricultura familiar está inserida no âmbito familiar e renda de mulheres agrícolas, sejam em associações, alimentação escolar, feiras, dentre outros espaços.

Nesse contexto, torna-se importante destacar que os objetivos e questões de pesquisa foram contemplados satisfatoriamente, à medida que foi possível compreender as articulações entre os programas para potencializar a subsistência de famílias agrícolas, lideradas por mulheres, identificando as contribuições desses programas, sobretudo o PNAE e o PRONAF, e, os percalços das mulheres agrícolas frente às burocracias existentes no município.

É válido ressaltar que ao longo dos percursos e processos da pesquisa, várias e tantas dificuldades foram vivenciadas no campo de investigação, para que se tornasse possível alcançar as informações reais/concretas sobre o tema em debate, sobretudo no que se refere à disponibilidade das pessoas para as entrevistas, sob alegação de que período junino era complicado ou inapropriado para ceder entrevistas. Mas, ainda assim foi significativo vivenciar as descobertas desse processo a partir da escuta às colaboradoras, que trouxeram contribuições imprescindíveis para a concretização da proposta.

Assim, é importante ressaltar aspectos que merecem destaque, especialmente, no tocante as mulheres agrícolas. Vivo entre elas na agricultura familiar do município, e vejo a luta constante no cenário para conseguirem êxito e todo investimento para conseguirem repassar seus produtos a alimentação escolar do município e serem reconhecidas diante da prefeitura local.

Outro elemento a ser pontuado refere-se a dificuldades em organizar toda a documentação exigida para participarem da licitação do PNAE no município, garantindo o alcance de seus objetivos ao que concerne a alimentação escolar. Mais um aspecto, volta-se ao reconhecimento que essas mulheres têm da importância de programas como o PNAE e o PRONAF, para potencializar o seu agronegócio, seja a partir da venda de seus produtos, ou com financiamentos e oferta de capacitações.

Vale, ainda, sinalizar o olhar, as falas, os desabafos esperançosos, de que dias melhores estão por vir. A importância de reconhecimento da agricultora familiar, mulheres agrícolas, para que sejam, cada vez mais favorecidas na implementação de políticas públicas, com o objetivo de que estes possam contribuir de fato, com a alimentação escolar no município de Barrocas/BA.

Fica aqui registrado que, mesmo sem concluir a discussão dessa temática, por ser ampla e profunda, fecho o ciclo desta pesquisa compreendendo que o PNAE é um programa que potencializa sim a sobrevivência de famílias agrícolas lideradas por mulheres e proporciona sustentabilidade, emprego e renda, além de garantir a aquisição da alimentação saudável, seja escolar ou familiar; garante ainda o investimento na biodiversidade, mais cuidados com o meio ambiente, no que diz respeito ao manejo da terra. Temos pela frente o grande desafio de continuar o debate em favor da equidade na agricultura familiar para as mulheres agrícolas.

Referências

BRASIL. **Cartilha Nacional da Alimentação Escolar**. Ministério da Educação Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Conselho Nacional dos Procuradores Gerais do Ministério Público dos Estados, do Distrito Federal e da União Grupo Nacional de Direitos Humanos. 2ª ed. Brasília, DF. 2015. Arquivo. Disponível em: [file:///C:/Users/rosil/Downloads/G3.%20PNAE.%20Cartilha%20Nacional%20da%20alimenta%C3%A7%C3%A3o%20escolar%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/rosil/Downloads/G3.%20PNAE.%20Cartilha%20Nacional%20da%20alimenta%C3%A7%C3%A3o%20escolar%20(2).pdf) . Acesso em: 25.04.2022 às 18:10

BLAY, Eva Alterman. **08 de março: Conquistas e Controvérsias**. Estudos Feministas. 02/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/zSfcjFQPyGjGDwpR53pQcxc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 27/05/2022 às 15:22.

BRASIL. **A importância da mulher na agricultura familiar está aumentando**. Blog. Climate Fieldview. Por Equipe FieldView. Oct 26, 2020. Última edição em 14/04/2022 15:19:34. Disponível em: <https://blog.climatefieldview.com.br/com->

competencia-e-conhecimento-as-mulheres-conquistam-espaco-na-agricultura-brasileira. Acesso em: 27 de Junho. 2022 às 11:27.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.947/2009**. Portal FNDE 2017. Documento criado por Daniel Meireles. PNAE. 2011. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/institucional-leis/item/3345-lei-n-11947-de-16-de-junho-de-2009> . Acesso em: 28 de maio de 2022 às 10:38.

_____. Tribunal de Contas da União. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. (FNDE). Ministério da Educação. Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). **Cartilhas e Documentos - CAE** gov.br. Setor Bancário Sul, Quadra 2, Bloco F, Edifício-Brasília/DF-CEP:70070-929. © 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/controle-social-cae/cartilhas-documentos-cae>. Acesso em: 29 de maio de 2022 às 20:19.

_____. Análise Jurídica- Lei n.º 10/2001, de 21 de maio. DRE. **Diário da República Eletrônico N.º 117/2001**. Assembleia da República. Série I-A de 21/05/2021, Pág. 2945. Emissor: Assembleia da República. Data de Publicação: 21/05/2021. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/10-2001-341800>. Acesso no dia 09 de maio de 2022 às 09:15.

BRASIL ESCOLA. **Desigualdade de Gênero: O machismo reinante na sociedade**. Meu Artigo. Publicado por: Fábio Bispo Palmeira. (S/A). Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/direito/desigualdade-genero-machismo-reinante-na-sociedade.htm#:~:text=Assim%2C%20o%20machismo%20passa%20a,e%20normas%20da%20vida%20social>. Acesso em: 02/08/2022.

CONTAG. Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais, Agricultores e Agricultoras Familiares. **Década das Nações Unidas da Agricultura Familiar**. (2019-2028). Diretoria da Gestão 2021-2025. Acesse o material da Década em: <http://www.contag.org.br/>

CORONAVÍRUS. **Mais de 6 milhões de pessoas morreram de Covid-19 no mundo, diz levantamento**. Por G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2022/03/07/mundo-ultrapassa-6-milhoes-de-mortes-por-covid-19-diz-universidade.ghtml>. Acesso em: 15/04/2022

CARREIRO, Raimundo; PINHEIRO, Sílvia de Souza (Apresentação). TCU. Tribunal de Contas da União. FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Cartilha para Conselheiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**, Conselho de Alimentação Escolar; 1 ed. Brasília/DF, 2017. 119 p: IL. Disponível em: [cartilha_para_conselheiros_do_programa_pnae_2017 \(1\).pdf](#). Acesso em: 29 de Maio de 2022 às 20:27

CARTILHA PAA. **Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar: Renda para quem produz e comida na mesa de quem precisa!** ASCOM/MDS/

NOVEMBRO 2012. Disponível em: https://www.conab.gov.br/images/arquivos/agricultura_familiar/Cartilha_PAA.pdf. Acesso em: 30 de abril de 2022 às 16:51

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais:** evolução e desafios. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. Universidade do Minho Braga, Portugal. vol. 16, núm. 2, pp, 221-236. 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>. Acesso em: 27 de Junho de 2022 as 10:35.

DARE. Tecnologia e Aplicação Agrícola. Aprendendo o que é agricultura familiar e sua importância para o agronegócio e a sociedade de modo geral, AGRICULTURA FAMILIAR: **Material Agrônomo**. 31 Páginas. (s/a). Disponível: Amazon, na loja Kindle. Acesso em: 12 de abril de 2022 às 20:45.

FEITOSA, Antônio Maurílio Alencar. **Agronegócio. A Agricultura e a Agricultura Familiar**. e-Tec Brasil/CEMF/Unimontes. Escola Técnica Aberta do Brasil. Ministério da Educação. Montes Claros – MG- 2011.

GOMES, Renata Mainenti. LOPES, Sara Regina Souto. (organizadoras) -(FNDE). **Aquisição de produtos da agricultura familiar para a alimentação escolar**. 2ª edição - versão atualizada com a Resolução CD/FNDE nº 04/2015. Brasília, 2016. Disponível em: www.fnde.gov.br. Acesso no dia: 09 de maio de 2021 às 21:19

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 13º ed. Editora Record LTDA- Rio de Janeiro. São Paulo. 2013.

NETO, Joaquim José. **Agricultura Familiar:** Processos Educativos e Perspectivas de reprodução Social. Curitiba. Editora *Appris*, 2018.

NETO, João Gonçalves Pereira. BATISTA, Tiago de Assis. **Barrocas:** Uma filha da estrada de ferro. 2007.

OLIVEIRA, Marines Rute de. **O Desenvolvimento Rural na Agricultura Familiar:** Discussões Teóricas. Porto Alegre: Plus/Simplíssimo Livros Ltda. Porto Alegre-RS-Brasil, 2019.

O CANDEEIRO. **Boletim Informativo do Programa Uma Terra e Duas Águas**. Articulação Semiárido Brasileiro – Barrocas, Bahia. Ano 8. nº 1852, dezembro/2014.

PENA, Rodolfo F. Alves. **Agricultura familiar**. Disponível em: <https://www.preparaenem.com/geografia/agricultura-familiar.htm>. Acesso em: 01 de maio de 2022 às 21:15

SIQUEIRA, Renata Lopes. MILAGRES, Regina Célia Rodrigues de Miranda. (Organizadoras). **Alimentação Escolar:** da prática assistencialista ao direito humano à alimentação adequada. Editora UFV. Viçosa. MG, 2021.



V Seminário Internacional
Educação, Políticas Públicas e
Desenvolvimento Social
15 e 16 de setembro de 2023



YOUTUBE^{BR}. **CAE-Conselho de Alimentação Escolar.** Santa Rita de Jacutinga. 06 de Nov de 2020. 1 vídeo (6:40). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o0lfEpFTXdM>. Acesso em: 29 de maio de 2022 às 19:25.

Eixo 2 – História da educação, currículo e formação

INTERFACES EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: A MONITORIA DE ENSINO EM DEBATE

Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira
Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XI)

Patrícia Souza de Jesus
Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XI)

Resumo

Está escrita emerge da experiência vivenciada com a monitoria de ensino, no semestre 2023.1, no curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus XI/UNEB, alimentada pelas seguintes inquietações: em que medidas o componente curricular Educação e Pedagogia contribui para a formação do pedagogo? Qual o papel da monitoria de ensino nesse processo formativo? Teve como objetivo central compreender a importância do componente Educação e Pedagogia na formação do pedagogo, buscando analisar o papel da monitoria de ensino nesse processo formativo. Os autores/teóricos que fundamentaram a discussão foram: Savianni (2012); Libâneo (2001); Ghiradelli Jr (1996); Brandão (1991); Franco, Almeida, Libâneo (2011), dentre outros. Fica evidente que o componente Educação e Pedagogia é indispensável na formação do pedagogo; a monitoria de ensino potencializou as propostas didático-pedagógicas; potencializou, ainda, as articulações para a construção/formação dos estudantes. Ademais aprofundamos estudos e usufruímos da oportunidade de ampliarmos os diálogos nas articulações teórico-metodológica do/no componente em foco.

Palavras-chave: formação; pedagogo; monitoria de ensino; educação e pedagogia.

Contextualizando a escrita

Socialmente a Pedagogia é percebida como um curso que forma professores para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, ou, no máximo, na coordenação pedagógica e gestão escolar. Ao vivenciarmos o processo de formação do pedagogo no Campus XI da Universidade do Estado da Bahia, na turma do primeiro semestre, no componente curricular Educação e Pedagogia, experienciando a monitoria de ensino, foi possível constatar que essa visão circunscrita também atravessa a formação inicial desse profissional.

Partindo dessa perspectiva, é válido ressaltar que, quem se pré-dispõe a vivenciar a Pedagogia e compreender a sua importância social vai inteirar-se da complexidade da atividade pedagógica, a qual exige uma associação de conhecimentos teóricos relacionados a eixos políticos, científicos e filosóficos que irão contribuir para fundamentação da construção de saberes necessários para que esse profissional tenha êxito ao desenvolver suas funções, tanto nos espaços escolares como nós e não escolares.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, em seu 4º artigo, o curso destina-se a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Ou seja, esse documento legal que é base para a construção dos currículos de formação, deixa evidente que todo espaço que necessita de conhecimentos pedagógicos, cabe um pedagogo. Nesses termos, por que então, o Pedagogo é visto como o profissional que apenas cuida de crianças? De que forma o componente curricular Educação e Pedagogia pode desmitificar esse pré-conceito enraizado na sociedade?

Em consonância a esse contexto, e refletindo sobre os processos formativos, está escrita emerge, buscando analisar as seguintes inquietações: em que medidas o componente curricular “Educação e Pedagogia” contribui para a formação do pedagogo? Qual o papel da monitoria de ensino nesse processo formativo? O objetivo central foi compreender a importância do componente Educação e Pedagogia na formação do pedagogo, buscando analisar o papel da monitoria de ensino nesse processo formativo.

Para contemplar o desenrolar das inquietações, a construção da escrita se deu num movimento de metarreflexão, uma vez que retomamos o percurso do referido componente curricular, num balanço que remonta a proposta e reaviva as análises tecidas, para (re)pensarmos suas contribuições. Entrecruzamos essas reflexões com análises tecidas pelos estudantes, com registros documentados na avaliação final do componente, via formulário do *google forms*. Nesta escrita serão

tratados por Estrela, Céu, Lua, Sol, Terra e Mar, para preservação de suas identidades e numa alusão a elementos constitutivos do universo.

Vale destacar que o componente foi desenvolvido a partir de uma perspectiva sociointeracionista, constituída de momentos de provocações/desequilibrações/reequilibrações constantes, a partir das trocas e construções entre os estudantes, a professora, a monitora e o conhecimento que demanda a matéria.

É válido destacar, que para a construção das propostas empreendidas para o período letivo do componente curricular, houve reuniões semanais de planejamento, em que nos, monitora e professora orientadora, buscamos estudar e pesquisar formas de elaboração de estratégias diversificadas para promover o engajamento dos estudantes, visando o desenvolvimento de todas as ações do curso, com suas discussões de base epistemológica e prática.

Assim, para uma melhor compreensão, está escrita traz além desta contextualização inicial, outras seções de análise, a saber; desmistificando a Pedagogia; Educação e Pedagogia: reconstruindo perspectivas a partir da monitoria de ensino e algumas reflexões (in)conclusivas.

Desmitificando a pedagogia...

Vamos reiterar que o campo da Pedagogia exige uma cuidadosa articulação que associa conhecimentos teórico-metodológicos à dimensões sociais, políticas, científicas e filosóficas, que irão contribuir para fundamentar a construção de conhecimentos e saberes que o profissional pedagogo precisa produzir, para que tenha êxito no desenvolvimento de suas funções nos espaços escolares e não escolares, haja vista que a Pedagogia se constitui em área do conhecimento e campo de investigação que se ocupa do estudo dos processos pedagógicos que ocorrem nos diversos espaços educativos.

Portanto, é imprescindível romper com o paradigma de que a Pedagogia se destina apenas a formação para a docência, logo, é preciso desvincular essa concepção estereotipada, conforme ressalta Ghiraldelli Jr (1987, p 30):

Os tempos modernos secundarizam a noção de pedagogia como mera atividade prática, o "tomar conta das crianças", privilegiando a acepção

enquanto indicadora de um programa, enquanto um conhecimento específico, um saber complexo a respeito da educação das crianças, da formação delas e dos adultos e das relações disso com a vida social em geral (Ghiraldelli, 1987. p. 30).

Sendo assim, torna-se necessário reconhecer que o exercício profissional do pedagogo não pode se ater apenas a atividade prática de lidar com a educação escolar, o que requisita o repensar da formação, no sentido de alinharmos práticas pedagógicas fundamentadas na *práxis*, a partir de desafios que exigirão uma postura de reflexão constante no processo formativo. O aprender fazendo é uma oportunidade de preparação para a atuação na escola e em outros espaços educativos, que não seguem um currículo padronizado; de compreender que temos uma responsabilidade social que necessita uma postura ativa e interligada com o acesso e construção da pesquisa científica.

O fato de a Pedagogia ter como base a docência e se ocupar, da educação de crianças e da construção de métodos de ensino, não exclui a sua importância como um campo do conhecimento que busca compreender os problemas educativos de uma forma mais ampla, visando a construção de práticas intencionais e sistematizadas que concretizem as intervenções vislumbradas nos vários espaços educativos aonde cabem saberes pedagógicos (Libâneo, 2001).

Desse modo, embora a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, afirme que a base identitária do Pedagogo é a docência, a mesma resolução, confere à Pedagogia um caráter generalista, na medida em que os aspectos legais sinalizam uma construção curricular que impulsiona a qualificação para a atuação nos diversos campos educativos. Ressaltamos, assim, que o componente Educação e Pedagogia tem um papel imprescindível na construção dessa convicção, sobretudo por proporcionar discussões que, além de garantir a formação para a docência, coordenação e gestão escolar, suscita debates sobre profissionalização do pedagogo para outros espaços educativos.

Tal perspectiva está centrada na preocupação com a formação do pedagogo, sustentada na construção de um referencial teórico-metodológico e prático que desperte o estudante de pedagogia para as várias possibilidades de atuação profissional, proporcionando experiências diversas para que ele se constitua com

potencial profissional, reflexivo e criativo, para atuar onde houver uma necessidade pedagógica, atendendo assim ao perfil profissiográfico demarcado na proposta curricular do curso, a saber:

[...] docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em suas diversas modalidades...; elaboração, desenvolvimento, acompanhamento, coordenação e avaliação de projetos pedagógicos em instituições escolares e não escolares; Atuação com pessoas com necessidades especiais em diferentes níveis da organização escolar... Elaboração, execução e coordenação de projetos educativos para e com jovens e adultos. Atuação na área da Comunicação e Tecnologias Educativas... Atuação em projetos educacionais na área da diversidade cultural... Atuação em assessoria pedagógica e consultoria de educação em diferentes espaços... educativos e pedagógicos. Atuação no processo de gestão educacional e escolar... na coordenação e supervisão de projetos pedagógicos em diferentes instituições educativas. (PPC Pedagogia, 2020, p. 17).

Nesse contexto, a monitoria de ensino se constitui numa possibilidade formativa a mais e contribui para que o graduando que já tenha cursado o componente curricular e que conseguiu participar da construção do conhecimento, com reflexões sobre esses conhecimentos nele produzidos, tenha a oportunidade de reelaborar suas construções, com novas discussões, reflexões e estudos, tanto individuais como coletivas, permitindo-lhe estar mais aproximado das urgências do ser professor na contemporaneidade.

Assim, no componente Educação e Pedagogia, nós, monitora e professora orientadora, juntamente com os estudantes da turma tivemos a oportunidade de ampliar as perspectivas de diálogos na articulação teórico-metodológica do/no componente em foco.

Nessa dinâmica, ficou evidente a articulação da teoria com a prática, o dizer e o fazer, proporcionou condições para que o graduando mais experiente pudesse contribuir com graduandos mais novos no desenvolvimento de ações garantidoras de trocas de experiências e discussões, no que diz respeito a elaboração do conhecimento relativo ao componente curricular em questão. Tal aspecto contribuiu para minimizar e/ou suprir, necessidades metodológicas e teóricas referentes aos conhecimentos discutidos/construídos em sala de aula, no que se refere ao desenvolvimento didático-pedagógico do componente curricular e a construção da base conceitual imprescindível para a formação dos sujeitos.

Educação e pedagogia: reconstruindo perspectivas...

Na atualidade vivenciamos diversas mudanças, que exigem sujeitos cada vez mais qualificados, potencializando, assim, as discussões em torno dos processos educativos e pedagógicos, haja vista que é pela educação, sobretudo a escolar, que essa qualificação é construída.

Logo, a reflexão sobre a ação pedagógica é urgente, à medida que essa ação é impulsionadora da produção do conhecimento e da formação do sujeito. Destarte, torna-se inevitável redimensionar a formação do pedagogo para a compreensão das interfaces entre Educação e Pedagogia, proporcionando construções teórico-práticas mais aproximadas das urgências da docência e da atuação nos diversos espaços educativos, contribuindo assim, para que este se perceba como sujeito crítico, reflexivo e autor das suas construções.

Foi nessa direção, que na experiência vivenciada no componente curricular Educação e Pedagogia, a monitoria de ensino se configurou como possibilidade de ampliação das articulações entre a docência do ensino superior e as necessidades formativas dos estudantes para desenvolver uma prática pedagógica mais eficiente e eficaz, garantidora de aprendizagens significativas.

Para tal, tomamos a discussão sobre as **interfaces Educação e Pedagogia**, como provocação inicial, para, a partir daí, analisarmos as práticas educativas nas diversas abordagens. Para referenciar a discussão, Brandão (2007) e Ghiraldelli Jr (2006), contribuíram com concepções fundamentais, as quais partiram das seguintes indagações: do que é educação? O que é Pedagogia? O que são práticas educativas? E práticas Pedagógicas? Quais interfaces entre Educação e Pedagogia?

Numa perspectiva mais ampliada de Educação, tomada como processo de desenvolvimento multidimensional do ser humano em sua relação com o meio social, Brandão (2007) a concebe enquanto **prática social**, pela qual uma sociedade transmite seu patrimônio cultural e suas experiências, visando desenvolvimento do ser humano em suas potencialidades, habilidades e competências. Em sua visão, as práticas educativas estão por toda parte,

[...] em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. para saber, para fazer, para ser ou para conviver. Todos os dias **misturamos a vida com a educação...** Não há uma forma única nem um único modelo de educação, **a escola não é o único lugar** em que ela acontece e talvez nem seja o melhor. (Brandão, 2007, p. 7, grifos nossos)

Essa discussão inicial nos permitiu reiterar que a Educação ocorre nos mais diversos espaços sociais, é um processo que

[...] existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e outros. [...] **educação** existe onde não há escola e por toda a parte podem haver redes e estruturas sociais de **transferência do saber de uma geração a outra**, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado... (Brandão, 2007, p.12. Grifos nossos).

A partir dessa prerrogativa analisamos a educação como prática social em que todos nós estamos sujeitos, espontânea ou intencionalmente; sendo um processo comum a cada ser humano para que consiga se desenvolver na sociedade, sem necessariamente estar enquadrada em um ambiente formal de educação para que aconteça. É exatamente aí que a Pedagogia tem um papel importante, ao tomar pra si a dimensão que contempla os **processos sistemáticos, intencionais e organizados** do fazer Educação. Logo, tanto as práticas educativas como as pedagógicas variam de acordo com o lugar e o momento histórico-social e transcendem ao espaço escolar. Sobre essa relação educação e pedagogia, uma estudante da turma, tratada aqui por Estrela (2023), destacou que:

A Educação está em todo lugar e, sendo ela com intencionalidade, a temos como objeto de estudo da Pedagogia. Ambas caminham juntas. Desta forma, não podemos atribuir a Pedagogia uma área restrita as escolas, é uma área que tem espaço em vários ambientes, empresariais, hospitalares, sociais e etc.

O posicionamento da estudante denota que, trabalhar tais conceitos, mesmo na timidez inicial da turma, foi de grande relevância para compreendermos as interfaces educação e Pedagogia, com suas interdependências e especificidades, tendo em vista que tal conhecimento/saber tem que ser um princípio inerente a todos os pedagogos enquanto profissionais. A estudante nominada aqui de Sol (2023), ressaltou que o estudo desse eixo [...] mudou totalmente a minha forma de

enxergar a educação e a pedagogia, com os textos lidos... de extrema importância para ter uma outra visão.

Para ampliarmos/aprofundarmos essa compreensão, desenvolvemos a proposta de construção de um painel documental sobre a ***Pedagogia ao longo dos tempos: origem, evolução e finalidades***, sobretudo com a intenção de percebermos que todo processo de constituição da Pedagogia está diretamente atrelado a evolução da educação, ou seja, a história da pedagogia se mistura com a história da educação.

As articulações para o painel documental foram desafiantes, uma vez que precisamos pesquisar sobre a temática com leituras, imagens e diversos documentos que pudessem fundamentar cada momento histórico da Pedagogia, com seus dilemas e possibilidades. Para essa construção além dos embasamentos de Savianni (2012), nossa atuação, como professora e monitora, foi cuidadosa para garantirmos a mediação junto aos estudantes, uma vez que demandou acompanhamento e orientações de cada detalhe, em sala e extraclasse. Foi uma construção baseada na interação/cooperação/colaboração, para debatermos a *“pedagogia antes da Pedagogia”*, numa incursão nas origens gregas da Pedagogia e na Era jesuítica no Brasil; *“O curso de Pedagogia no Brasil”*, implantação e busca de identidade, a partir do esquema 3+1, que demandava 3 anos de estudos para o *bacharelado* e mais um ano de estudo em didática para reconhecimento da *licenciatura*; *“reformulações e pareceres em busca da constituição identitária*, com os pareceres 251/62 e 252/69, de Valnir Chagas, propondo reformas curriculares; *“tendência tecnicista e crítica do curso de pedagogia no Brasil”*, com as respectivas reformulações curriculares para atender as necessidades contextuais; *“diretrizes nacionais curriculares do curso de Pedagogia e resoluções que regem a oferta do curso”*, para compreender as bases legais que sustentam a formação profissional do pedagogo nos dias atuais.

As discussões suscitadas pela incursão histórica na Pedagogia, trouxeram elementos primordiais para a compressão do curso, na história e na atualidade, no sentido de percebermos a natureza e identidade da área, como aspecto fundante da formação e da valorização do lugar de atuação, para assumirmos um

posicionamento crítico diante dos tantos e vários desafios que ainda rodeiam esse campo profissional.

Dessa análise, mergulhamos na investigação sobre as **dimensões constitutivas da Pedagogia** mediada pelas seguintes questões: a Pedagogia é (ou não) ciência? Que relações tem a Pedagogia com as demais ciências da Educação? Daí, conseguimos estruturar um efervescente debate/diálogo sobre a natureza da pedagogia enquanto campo científico, em consonância com o processo histórico de delimitação dos saberes necessários à profissão, dos processos de profissionalização e do reconhecimento social.

Nesse diálogo, analisamos as inquietações e buscas da Pedagogia, desde seu objeto de estudo – os processos pedagógicos –, seu campo de atuação e bases teórico-metodológicas, como elementos imprescindíveis a um campo científico. Percebemos que a constituição da Pedagogia, a partir da dimensão epistemológica, prática e disciplinar, promove o desenvolvimento profissional do professor pesquisador/reflexivo, para atuação na Educação Infantil e Anos iniciais do ensino fundamental, mas também, perpassa a construção de identidades socioprofissionais para atuação em outros espaços educativos.

Todos esses elementos foram fundamentados em referenciais teóricos renomados na temática, a saber: Almeida e Biajone (2007); Franco; Libâneo e Pimenta (2011) e Fagundes (2016), os quais sustentam a discussão sobre a essência das vertentes da profissão e os desafios e enfrentamentos da área, incluindo o conhecimento sobre as possibilidades de atuação do pedagogo para além do espaço escolar.

É dessa percepção e considerando que o constante desenvolvimento da sociedade gera novas necessidades educativas e, conseqüentemente, amplia o lugar de atuação do pedagogo, a questão da identidade docente foi tomada como foco de análises, gerando a nossa imersão num outro eixo de discussão do componente curricular: “**Pedagogia e práticas docentes no Brasil**”, com vistas a pensar a Pedagogia como área específica de construção das práticas docentes.

Tais reflexões foram ampliadas buscando compreender diferenças e aproximações entre “**práticas pedagógicas e docência, um olhar a partir da epistemologia do conceito**”, referenciada por Franco (2016). Esse ponto foi de

extrema relevância, principalmente, para evidenciar na prática que é possível ir além da docência e adentrar na coordenação, gestão escolar, em empresas, hospitais, ONGs, e outros educativos, e é aqui, nesse componente que temos a oportunidade de entender qual é a nossa função do pedagogo dentro desses espaços. Para tal a formação do pedagogo precisa garantir a construção do **perfil profissiográfico**, outro eixo de análise do componente, que contemple as necessidades formativas para atuação em tais espaços.

Tais reflexões possibilitaram a construção do **“Colóquio: Pedagogia e os desafios da atuação do pedagogo”**, e esse foi outro desafio vivenciado por nós, uma vez que demandou muitas articulações para garantir que os estudantes pudessem aprofundar seus estudos sobre os diversos campos de atuação. Foi uma atividade em grupos, em que cada um ficou com a responsabilidade de desenvolver seus estudos em uma área específica, a saber: *“o pedagogo e os desafios da docência; pedagogia na escola: desafios e possibilidades da coordenação pedagógica; pedagogia e os desafios da gestão escolar; pedagogia empresarial: desafios e possibilidades da atuação; pedagogia hospitalar, desafios da atuação; e pedagogia Social como espaço de atuação do pedagogo.*

O referido colóquio aconteceu a partir do diálogo com pedagogos egressos do curso, que já atuam em espaços educativos, vivenciando a experiência de atuação na área específica da discussão. A atividade foi dinâmica, envolvente e contribuiu significativamente para apropriação conceitual e prática do exercício profissional. Além do momento de debate no colóquio os estudantes produziram, ainda, um resumo expandido sobre sua área de estudo, garantido assim a sistematização dos conceitos básicos de cada campo de atuação estudado.

É importante destacar que, no empreendimento formativo do componente curricular, ainda foi possível desenvolver uma ação interdisciplinar de viagem de estudo/aula de campo à Escola Parque e ao Centro histórico de Salvador/BA, para vivenciarmos aprendizagens em outros espaços, configurando-se numa oportunidade de, estudantes, monitora e professora, articular teoria e prática, como também ampliar as construções efetivadas no espaço acadêmico, com atividades educativas para além da sala de aula.

Visita técnica à Escola Centro Parque, projetada e implantada por Anísio Teixeira, um dos grandes expoentes da Educação e da Pedagogia no país, teve a intenção de compreender a dinâmica de gestão do espaço escolar, o papel da coordenação, as articulações pedagógicas numa escola de tempo integral. A visita ao centro histórico possibilitou a compreensão *in loco* da história do surgimento da pedagogia jesuítica que predominou no país e que teve impactos na didática, na gestão da educação e nas práticas pedagógicas no país.

Tais ambientes foram propícios para realização de discussões e vivências inerentes ao fazer pedagógico nos espaços de atuação do pedagogo. E como o nosso compromisso é de oferecer novas possibilidades na formação profissional, a construção da aprendizagem nos ambientes visitados foi reflexiva e serviu para vermos, na prática, o que discutimos academicamente. Enfim, foram abordados aspectos que certamente potencializarão ações estudantis ao longo da graduação e geraram mais engajamento dos mesmos, permitindo-lhes compreender que as experiências externas à sala de aula marcam o aprendizado e possibilitam outras e novas experiências imprescindíveis à formação acadêmica.

Assim, entendemos que todas as ações desenvolvidas no componente foram de grande valia, diríamos essenciais, na medida em que, possibilitaram uma melhor apreensão dos conteúdos trabalhados e, acima de tudo, uma formação mais real, mais desafiadora e mais significativa.

Reflexões (in)conclusivas...

O desenrolar do componente curricular Educação e Pedagogia, foi extremamente significativo, especialmente por abarcar os objetivos demarcados, uma vez que os estudantes conseguiram construir conhecimentos sobre educação e Pedagogia e compreenderam sua importância para sua formação profissional. O que denota que a finalidade desta escrita foi plenamente contemplada, haja vista que as questões norteadoras foram, satisfatoriamente, respondidas, como bem demarcou a estudante, aqui tratada pelo pseudônimo Céu (2023), ao afirmar que

Após estudar “Educação e pedagogia” eu consegui aprender várias coisas que eu não sabia, onde eu pude perceber que essa matéria é super

essencial para o 1º semestre, pois chegamos na faculdade sem saber como realmente é o curso, abrindo oportunidade para podemos aprender cada vez mais. Consegui compreender que mudei muito minha concepção sobre educação e pedagogia, pois logo no início eu não conseguia compreender muito, mas com passar do tempo fui me adaptando e conseguindo entender cada vez mais (Céu, 2023)

Nesse processo, algumas reflexões merecem destaque, sobretudo para evidenciar que nos cursos de formação em Pedagogia, torna-se imponente garantir aos pedagogos o estudo do componente Educação e Pedagogia, para compreensão da origem, finalidade do Curso, perfil do pedagogo, campo de atuação, a partir de suas bases legais, para que assim, busquem, conscientemente a construção de sua identidade profissional e de qualificação nas construções efetivadas.

Outro aspecto que merece destaque refere-se a importância da monitoria de ensino, o que potencializou as propostas didático-pedagógicas; potencializou, ainda, as articulações para a construção/formação dos estudantes, sobretudo por que a monitora, por ser uma estudante, com mais experiência, consegue estar mais próxima dos estudantes da turma, o que facilita os diálogos e articulações. Ademais aprofundamos estudos e usufruímos da oportunidade de ampliarmos os diálogos nas articulações teórico-metodológica do/no componente em foco.

Ficou visível ainda, que a parceria entre monitora e professora, a partir das reuniões de planejamento, dos diálogos e das trocas de experiências, ampliam as possibilidades didático-pedagógicas e potencializam o desenvolvimento das práticas, inclusive com inovações, que demandam acompanhamento mais de perto e que um professor, sozinho não consegue atender.

Enfim, foi possível perceber ainda, mais engajamento dos estudantes, que, ao serem desafiados a ler mais, debater, dialogar, escrever, construir possibilidades, demonstraram mais amadurecimento ao final do componente curricular, conforme podemos observar nos registros de estudantes da turma, a seguir:

[...] a disciplina é fundamental no nosso crescimento como profissional. E foi a matéria que fez florescer um amor pela pedagogia que antes eu não tinha tanto...Com certeza a mudança foi significativa pois aproxima do que é ser um pedagogo consciente do seu papel para excercer, da melhor maneira possível, com ética, envolvimento e, principalmente, comprometimento do que se faz... (Mar, 2023)

Os conceitos a respeito do que de fato é a Pedagogia, percebo que tenho dado mais importância ao papel do pedagogo na sociedade. Acrescentou

em mim o desejo de continuar o curso e a vontade de me tornar uma pedagoga, pois de início achava que isso não era para mim, através da disciplina fiquei motivada sobre o curso, me mostrou que o pedagogo não é aquele que "corta E.V.A." como é comum ouvirmos. (Terra, 2023)

Percebo que tenho um conhecimento maior sobre a área, conheci espaços ocupados pelo pedagogo que até então eram desconhecidos. Percebi a importância desse profissional na vida das pessoas e me interessei bastante em continuar no curso. Hoje me sinto mais segura. (Lua, 2023)

Enfim, a discussão tecida aqui, permite-nos repensar que a universidade tem ganhos significativos ao proporcionar uma formação profissional articuladora entre teoria e prática, ensino e pesquisa, discurso acadêmico e realidade, proporcionando aprendizagens significativas aos estudantes e oportunidades de experienciar a monitoria de ensino no espaço acadêmico, a partir da construção e do desenvolvimento de atividades pedagógicas na docência no Ensino Superior, com sua efetiva participação e aprofundamento dos conhecimentos do componente curricular Educação e Pedagogia, numa relação colaborativa entre discente-docente.

Referências

- ALMEIDA, Patrícia Cristina A. de; BIAJONE, Jefferson. **Saberes docentes e formação inicial de professores:** implicações e desafios para as propostas de formação. Educação e pesquisa, v. 33, p. 281-295, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção primeiros passos; 20. 49ª reimpressão 1ª ed. de 1991. ISBN 85-11-01020-3.
- BRASIL, Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 2006.
- FAGUNDES, Tatiana B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista brasileira de educação**, v. 21, p. 281-298, 2016.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento.** Educação em foco, v. 14, n. 17, p. 55-78, 2011.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 534-551, 2016.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo **O que é pedagogia.** São Paulo: Brasiliense, 2006. - (Coleção primeiros passos; 193) 5ª reimpr. da 3. ed. de 1996. ISBN 85-11-01193-5.



V Seminário Internacional
Educação, Políticas Públicas e
Desenvolvimento Social
15 e 16 de setembro de 2023



LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos:** inquietações e buscas. Educar em Revista, n. 17, p. 153-176, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria Campinas, SP: Autores Associados, 2012. ISBN 978-85-7496195-8.

SERRINHA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** UNEB/Campus XI, 2020.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Arlete Miranda Amancio Maciel
UNEB (MPIES)

Patrícia Julia Souza Coelho
UNEB (MPIES)

Resumo

O presente estudo tem como objetivo pensar o currículo escolar e a formação continuada das professoras da Educação Infantil do campo de forma articulada com as experiências vivenciadas pelos sujeitos envolvidos. O artigo foi desenvolvido nos princípios epistemológicos da pesquisa qualitativa, ancorando-se metodologicamente na pesquisa bibliográfica – fazendo em aproximações iniciais um estado da arte, a fim de buscar e analisar estudos recentes que tratem dos eixos temáticos que direcionam essa tessitura. Desse modo, tomou como principais referências as discussões apresentadas por Arroyo (2007; 2013); Macedo (2009); Coelho (2019) entre outros. Espera-se que esse estudo seja um contributo para a ampliação do debate acerca dos problemas educacionais frente às formações continuadas e o currículo escolar da Educação Infantil do campo, de forma que fortaleça não somente as práticas educativas, mas, que haja um reconhecimento histórico das particularidades e anseios educacionais dos sujeitos camponeses.

Palavras-chave: educação infantil; campo; formação continuada; currículo escolar.

Introdução

Para dialogar acerca da formação continuada das professoras da Educação Infantil do campo e suas interseções nos documentos oficiais que direcionam o fazer pedagógico nessa etapa da educação básica, faz-se imprescindível compreendermos a base que orienta e direciona essa trajetória da construção dos Referenciais Curriculares Municipais (RCMs), bem como identificar os objetivos desse documento, e, assim, compreender como essas formações estão articuladas com as histórias de vida dos sujeitos que integram as escolas nessa etapa da Educação Básica.

Desse modo, este estudo apresenta como indagação basilar: como o currículo e as formações continuadas têm pensado o espaço de experiências dos sujeitos do campo? Para tanto, busca como centralidade pensar no currículo escolar

e na formação continuada das professoras da Educação Infantil do campo de forma articulada com as experiências de seus sujeitos, reconhecendo o protagonismo dos camponeses no ato de produzir conhecimento.

A proposta supracitada está ancorada nos conceitos de currículo apresentas por Macedo (2009); Formação docente por Arroyo (2007; 2013); Educação Infantil do campo por Silva e Pasuch (2010) e Coelho (2019), dentre outros estudos que subsidiarão esse trabalho. A fim de contemplar os objetivos aqui propostos, esse estudo estruturou-se da seguinte forma: A primeira seção apresenta a introdução; a segunda seção, a fundamentação teórica, apontando conceitos discutidos pelos principais autores sobre formação e currículo na educação infantil do campo, a terceira seção a trajetória metodológica, fazendo em aproximações iniciais um estado da arte; quarta seção resultados e discussões articulando os estudos apontados no estado da arte com as concepções descritas pelos teóricos da segunda seção, e por fim, na quinta seção as considerações finais, tomando como base os achados no levantamento bibliográfico pesquisado.

Referencial teórico

Os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs), e, por conseguinte, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) foram desenvolvidos com o intuito de aproximar a prática escolar às orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Desde a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017, estados e municípios, através de suas secretarias e professores, deram início a mobilização para realizar as adequações de seus currículos, tendo como princípio o desenvolvimento das competências e habilidades que todos os estudantes devem ter em cada etapa da Educação Básica. Essas adequações tinham como alicerce a BNCC, no entanto, faz-se imprescindível refletir como as experiências e singularidades da educação infantil emergiram nesse documento.

Diante do questionamento acerca da inserção e implementação de políticas de mobilização dos RCMs das/nas escolas do campo, é importante destacar que os direitos conquistados pelas escolas rurais são oriundos das lutas dos movimentos

sociais, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, que vislumbra uma educação escolar feita e pensada para o sujeito concreto do campo, que trabalhe sua realidade, ou seja, visa fazer um elo entre o saber escolar e o saber cultural em prol do desenvolvimento da comunidade e de seus sujeitos e, conseqüentemente, coloca o indivíduo que foi posto à margem e invisibilizado durante séculos pelo sistema capitalista como protagonista na elaboração do currículo e políticas públicas educacionais.

Outra realidade vivenciada pelas escolas do campo, é a presença cada vez mais frequente das escolas nucleadas, como uma forma de invisibilizar as particularidades dos sujeitos do campo, desconsiderando o empoderamento de uma comunidade. Para Arroyo (2007), a nucleação rompe com a necessidade da saída do professor da cidade para o campo, pensando em uma metodologia urbana aplicada no rural com pouca ou nenhuma adaptação, “os profissionais não teriam que se deslocar ao campo [...] e trabalhar nas precárias e dispersas escolas rurais, nem seria mais necessária qualquer adaptação à realidade rural, os alunos são deslocados para as escolas urbanas, com professores urbanos e colegas urbanos.” (Arroyo, 2007, p.159)

Ainda segundo o autor, essas ações possuem intenções claras, que é o desmonte dos movimentos de afirmação da identidade das crianças rurais, deixando inclusive de fazer sentido a política de formação específica para os professores do campo.

A desconstrução da escola rural por meio da nucleação e transporte dos alunos para as escolas da cidade tenha acontecido em tempos de reafirmação do campo, de presença política dos povos do campo através de seus movimentos sociais. Nunca o campo esteve tão dinâmico, mostrando sua identidade, cultura, valores e organização política. Exatamente nesse momento se põem em prática políticas para sua negação e para a inserção da infância, adolescência e juventude nos centros e escolas urbanas, para sua socialização nos valores e na cultura urbanos. (Arroyo, 2007, p.160)

Nesse contexto, faz-se importante compreendermos que a formação específica das professoras da educação infantil do campo, precisa ser participativa, articulada à participação profissional dos sujeitos e caminhar de mãos dadas com o currículo escolar. “Currículo e formação são, para todos os fins práticos, realidades indissociáveis[...]” (Bahia, 2019, p. 112), e assim currículo qualifica a formação.

Afirma-se isso porque, “professores e educadores de modo geral, nos seus cenários formativos, atualizam, constroem e dão feição ao currículo cotidianamente, relacionalmente, tendo como seu principal objetivo a formação [...]” (Macedo, 2009, p.26). Assim, a articulação entre o currículo e a formação, em diálogo com a realidade local, caminham para a valorização das singularidades do cotidiano das crianças, que é plural.

Para Macedo (2009, p.27) “[...] o currículo indica caminhos, travessias e chegadas, que são constantemente realimentados e reorientados pela ação dos atores/autores da cena curricular”. Nesse movimento, os sujeitos se constituem sujeitos dos atos de currículo. Contudo, é indispensável refletir como a construção do currículo da escola do campo vem pensando esse processo de formação e participação das professoras, levando em consideração os contextos de atuação e como este reverbera na aprendizagem das crianças camponesas tendo como base o “princípio da equidade” (Silva; Pasuch; Silva, 2012, p.88) em uma escola rica em aprendizagem experiencial e significados.

Arroyo (2007) fomenta ainda a importância de se trabalhar a educação não generalista como um direito universal e, assim sendo, as pluralidades das práticas culturais precisam ser respeitadas e valorizadas nos espaços educacionais.

Se [...] pensarmos em direitos universais de sujeitos concretos, de coletivos com suas especificidades culturais, identitárias, territoriais, étnicas ou raciais, seremos obrigados a pensar em políticas focadas, afirmativas dessas especificidades de sujeitos de direitos universais. Nesta perspectiva, as escolas do campo são uma exigência e a formação específica dos profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos. (Arroyo, 2007, p.161)

Essas especificidades descritas por Arroyo (2007), ajuda-nos a lançar um olhar sobre a lógica da generalização e da reprodução dos currículos escolares do campo e da cidade, pensando nos sujeitos identitários como sendo únicos. Para Silva e Pasuch (2010, p. 4), “essa reprodução é dominação e a educação deve ser projetada para a emancipação das crianças, constituindo um lugar em que elas possam se reconhecer como sujeitos de direito, de desejos e de conhecimento”. Ainda nesse mesmo direcionamento, Macedo (2009, 27) corrobora com Arroyo (2007) e Silva e Pasuch (2010) ao afirmar que a homogeneização curricular tende a criar uma “névoa de generalização, sacrificando a visão das situações curriculares

específicas e suas singularidades.” A luz dos autores, entendemos que sendo os sujeitos únicos, o currículo escolar precisa reverberar nessa heterogeneidade cultural, sendo sensível as características socioculturais das crianças.

Quanto à formação dos professores da Educação do/no Campo, trazemos à centralidade, a escola das crianças no cenário da Educação Infantil, reconhecendo ser um grande desafio. Compreender as concepções de infâncias e quem são essas crianças que vivenciam as infâncias rurais requer um olhar atento e sensível aos paradoxos impostos pelas políticas públicas ou ausências delas no ambiente rural. Para Coelho (2019, p. 226)

[...] é de suma importância reconhecer que as crianças são protagonistas na construção de seus conhecimentos e não objetos de práticas sociais, muitas vezes, impostas em contextos educativos como família, comunidade e escola, sendo capazes não somente de apreender sua cultura, mas também de problematizar a realidade apresentada e produzir sua própria cultura.

Nesse direcionamento, ter um currículo escolar que autorize seus sujeitos vivenciar suas realidades sem deixar de lado o saber sistematizado, historicamente elaborado pela humanidade, requer uma prática de formação continuada específica para/com as professoras da educação infantil do campo. Para Arroyo (2007, p. 270) “A falta de políticas de formação de educadoras e educadores tem por base a ausência de uma política pública específica de educação ou o não-reconhecimento do direito à educação básica da infância, adolescência e juventude do campo.” Muitas vezes as escolas vivenciam formações aligeiradas e ausentes de escutas das angústias e anseios das professoras.

Diante da realidade descrita, algumas indagações permeiam esse trabalho, será que as professoras da educação infantil do campo, se constituíram sujeitas coautoras do documento referencial de seus municípios? Ou ainda se esses documentos foram elaborados, tomando como premissa um aluno universal, e tendo o urbano como o protótipo de criança. Essas inquietações são inevitáveis uma vez que “compreender que atores e atrizes sociais, como teóricos e autores legítimos das suas realidades, portam condições de descritibilidade, inteligibilidade, reflexibilidade, analisibilidade e sistematicidadedas suas experiências e realizações.” (Macedo; Ferreira, 2021 p.4). Assim, não se pode conceber um currículo sem que os sujeitos sejam escutados, sem que eles se tornem coautores dos atos de currículo.

(Macedo, 2009) Os professores são sujeitos de direito que tem autoria pedagógica de pensar e refletir os contextos da educação.

Na mesma direção de reconhecimento dos sujeitos protagonistas Caldart reflete que:

Nossa proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isso quer dizer que se trata de pensar a educação – política e pedagogicamente – desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social [...] (Caldart, 2012, p.17)

À luz de Caldart (2004), compreende-se que a proposta curricular da Educação do Campo precisa ser pensada a partir do lugar onde os sujeitos estão. Essa concepção não pode estar centrada na mão dos professores e dirigentes escolares, muito menos da mão das secretarias, mas, partirá do diálogo com todos os sujeitos da comunidade escolar, a começar com as crianças ainda na educação infantil.

Para Arroyo (2013, p.261) “Uma das consequências mais sérias da ausência dos sujeitos sociais dos currículos, inclusive a ausência dos educadores e educandos, é que lhes é negado o direito a conhecer-se, a saber de si e de seus coletivos”, desse modo, currículo deve estar em contato com as vivências de seus sujeitos de forma a propor atos significativos e tendo a criança como atriz de sua cultura e de diálogo com a cultura de seus pares.

Aspectos metodológicos

A itinerância metodológica não sendo desprovida de intencionalidades, consiste em uma pesquisa qualitativa, de natureza básica, uma vez que pretende apresentar discussões acerca de tema aqui proposto, e de caráter bibliográfico, denominado estado da arte, a qual Ferreira (2002) conceitua como:

de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de

mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (Ferreira, 2002, p.258)

Neste mesmo direcionamento, Romanowski; Ens (2006, p.38) elucida que:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Desse modo, a estado da arte faz um compilado de estudos já produzidos acerca de determinada temática em um dado recorte temporal, não restringindo-se somente em localizar os estudos, mas analisá-los, e categorizá-los. Partindo desse entendimento, este estudo permitiu-nos, analisar em aspirações iniciais como as formações e currículo escolar estão articulados com as experiências das crianças na educação infantil do campo.

As discussões acerca da política de formação continuada específica para as escolas do campo vêm crescendo no âmbito acadêmico, nesse sentido, os periódicos aqui escolhidos, justificam-se por estarem dentro de um recorte temporal dos últimos quatro anos. Lançando mão da técnica da análise de conteúdo de Bardin (2016) que faz uso das categorias de análise para organizar os achados da pesquisa, selecionamos os trabalhos tendo como primeiro critério o recorte temporal, dos últimos 4 anos, e segundo usando os descritores “Educação do campo”; “Educação Infantil do campo”; “Formação continuada”, e em terceiro critério, o tipo de trabalho, tese (Doutorado) ou dissertação (Mestrado). Desse modo, optamos pelos trabalhos apresentados no quadro 1, por terem aproximações com o tema proposto deste estudo.

Quadro 01 - Periódicos selecionados nos acervos digitais

Acervo digital/ impresso	Título	Autor/ano
Periódicos UNEB	Ler, fotografar e narrar: trajetórias de vida e de leitura de jovens egressos de classes multisseriadas	Nanci Rodrigues Orrico (2022)
Impresso	A formação continuada na Educação Infantil do Campo: da prescrição normativa ao olhar das professoras	Jaceline Nunes Araújo; Marizane Figueredo Vieira (2019)

Periódicos UNEB	Narrativas de crianças da educação infantil de escola rural multisseriada do território do Sisal-BA	Patrícia Julia Souza Coelho (2019)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Resultados e discussões

Para compreender as nuances que permeiam as vivências dos sujeitos “da roça” e as políticas públicas que pensam o currículo escolar e a formação docente para atender as infâncias dentro do contexto das diversas ruralidades que emergem no campo, faremos nesta seção a análise dos periódicos nos acervos digitais e impressos, levando em consideração os principais eixos que norteiam esse estudo: Formação continuada; currículo e Educação infantil do campo. “Ler, fotografar e narrar: trajetórias de vida e de leitura de jovens egressos de classes multisseriadas”, de Orrico (2022); “Narrativas de crianças da educação infantil de escola rural multisseriada do território do Sisal-BA”, de Coelho (2019) e “A formação continuada na Educação Infantil do Campo: da prescrição normativa ao olhar das professoras”, de Araujo e Vieira (2019).

Concernente às propostas pedagógicas e currículo escolar, Orrico (2022, p.36) afirma que “Pensar o currículo e as propostas pedagógicas sem conhecer e escutar o estudante rural que chega à escola da cidade é entender como subcultura o modo como esse jovem pensa, vive e apreende o mundo”. Muitas vezes a criança/estudante na condição de migrante extracampo, ou mesmo no processo de nucleação não atribui sentido e significado ao ambiente escolar, devido as práticas políticas que buscam a negação da identidade desses sujeitos na busca pela “inserção da infância, adolescência e juventude nos centros e escolas urbanas, para sua socialização nos valores e na cultura urbanos”. (Arroyo, 2007) Nesse direcionamento, é indispensável que o currículo e a formação continuada das professoras estejam articulados com a história de vida dos sujeitos.

Em consonância com esse pensamento, Araujo e Vieira (2019) enfatiza que quando a prática pedagógica e o currículo escolar estão pautados em um currículo urbano, trata-se de uma educação forjada para fora do espaço de vivência das

peessoas, desse modo, as especificidades do modo de vida e produção cultural do meio rural não são respeitados.

Nesse sentido, compreende-se “a importância de se pensar em um currículo pautado em situações de aprendizagem que considere as experiências das crianças”. (Coelho, 2019, p. 72) Desse modo, o currículo se constitui como uma construção social em uma relação de poder “o currículo vivencia a contradição como movimento de possibilidades” (Macedo, 2009, p.28). Assim, à luz de Macedo (2009) entende-se que o currículo em seu papel político assume um compromisso de trazer à centralidade os atores/atrizes políticos com direitos de participar dos atos de currículo.

Para Arroyo (2013, p.212) “Os currículos e as propostas pedagógicas para a infância carregam essas marcas propedêutica, linear da formação e do domínio de competências na visão hierarquizada dos percursos geracionais” nesse direcionamento, depreende-se que o currículo escolar muitas vezes está subsidiado numa “visão adultocentrada perante a criança e aos seus modos de ser e viver” (Coelho, 2019, p. 60). Assim, “[...] enquanto não questionarmos os ordenamentos e as estruturas sequenciais, hierárquicas do sistema escolar e dos currículos não conseguiremos superar essas visões” (Arroyo, 2013, p. 213).

Desse modo, compreender as concepções de infância que habitam as escolas do campo são imprescindíveis para construir um currículo escolar relacional com as experiências vivenciadas das crianças, reconhecendo-as como sujeitos históricos e como produtoras de cultura, de forma que elas se sintam acolhidas e pertencentes ao ambiente educacional.

Considerações finais

Considerando que este estudo teve como principal objetivo pensar no currículo escolar e na formação continuada das professoras da Educação Infantil do campo, de forma articulada com as experiências vivenciadas pelos seus sujeitos, por meio dos teóricos aqui apresentados, foi possível compreender que a formação das professoras da Educação Infantil do Campo se configura como um importante mecanismo de instrumentalização e fortalecimento do currículo escolar autêntico e

significativo para os sujeitos, professore/as e crianças do campo. Nesse sentido, compreender que formação continuada e currículo escolar são elementos indissociáveis é de certo modo reafirma o compromisso da educação na legitimação do direito das crianças de terem uma formação educacional pautada em seus interesses, que reconheça sua participação política por meio de práticas educacionais autônomas.

Nesse mesmo direcionamento, reconhecendo o protagonismo dos camponeses, no ato de produzir conhecimento, dialogar com currículo, políticas públicas, formação docente para a educação infantil do campo, poderá fortalecer não somente as práticas educativas, mas, contribuir para que haja um reconhecimento histórico das particularidades e anseios educacionais dos sujeitos camponeses, com vista à constituição de suas aprendizagens experienciais no contexto escolar.

Assim, espera-se que esse estudo seja um contributo para a ampliação do debate acerca dos problemas educacionais, em que a diversidade presente nos diferentes contextos rurais seja considerada nos currículos escolares e na formação de professores que atuam em escolas do campo.

Referências

ARAUJO, Jackeline Nunes; VIEIRA, Marizane Figueiredo. A formação continuada na Educação Infantil do Campo: da prescrição normativa ao olhar das professoras In: **Educação do campo:** territórios de pesquisa e inspirações formativas /Antonia Almeida Silva, Ludmila Oliveira Holanda (organizadoras), Francisco Assis dos Santos (ilustrador) – Curitiba: CRV, 2020. 336P

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do campo.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 de setembro de 2021.

_____. **Currículo, território em disputa.** 5ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2013.

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental** – Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Bahia Salvador: Secretaria da Educação, 2019. 468 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições Personnas, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais**/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2013.

CALDART, R.S. Por uma educação do campo In: **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COELHO, P. J. S. **Narrativas de crianças da Educação Infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal – BA**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2019.

FERREIRA, Norma S. A. As pesquisas denominadas estado da arte. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002, p. 257- 272. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/ferreira-n.-s.-a.-as-pesquisas-denominadas-201cestado-da-arte201d.-educacao-sociedade-v.-23-n.-79-p.-257-272-2002/view>. Acesso em: 06 de julho de 2023

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

_____. **Currículo: campo, conceito e pesquisa** / Roberto Sídnei Maccado. – 3. Edd. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MACEDO, R. S; FERREIRA, C. A Teoria etnoconstitutiva de currículo e a construção por professores municipais do “referencial curricular franciscano”. Revista **Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-14, 2021. ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57420>.

ORRICO, Nanci Rodrigues. Ler, fotografar e narrar: trajetórias de vida e de leitura de jovens egressos de classes multisseriadas. Tese (Doutorado) Nanci Rodrigues Orrico – Salvador, 2022. 234 f.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 2 de julho de 2023.

SILVA, A. P. S. da PASUCH, J. **Orientações Curriculares para A Educação Infantil do Campo** ANAIS Do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010



V Seminário Internacional
Educação, Políticas Públicas e
Desenvolvimento Social
15 e 16 de setembro de 2023



SILVA, A. P. S. da; PASUCH, J., & SILVA, J. B. da. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LEITURAS DEWEYANAS: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Miriam Barreto de Almeida Passos
Universidade do Estado da Bahia

Resumo

Por que estudar John Dewey? A filosofia de John Dewey possui uma ampla discussão sobre democracia, lógica, educação, pedagogia, currículo e formação. Ao tomar como base essa dimensão, a partir de estudos sobre o referido filósofo, o presente texto analisa argumentativamente, com base nos aportes teóricos, as ideias em torno do assunto: Educação e Formação, tendo como objetivo principal apresentar apontamentos sobre as leituras deweyanas que tratam sobre o tema em questão. Confiamos que, produções dessa natureza sejam relevantes por trazer aspectos, discutidos pelo grande filósofo, que não estão longe da nossa realidade, na expectativa de que possam emergir discussões frutíferas sobre a matéria.

Palavras-chave: John Dewey; educação; formação.

Prelúdio das ideias

A mais notável distinção entre seres vivos e inanimados é que os primeiros se conservam pela renovação.

John Dewey (1959, p. 2).

Iniciamos as reflexões com a epígrafe de John Dewey que nos convida a pensar sobre a “renovação”, envolvendo nesse debate conceitual, a educação e formação do ser. Estamos no século XXI, das tecnologias, da inovação, da velocidade, do futuro incerto. Prevê o que vai acontecer amanhã, do nosso ponto de vista, é difícil e extremamente arriscado, pois estaremos sujeitos a cometer desacertos. O que hoje pensamos, organizamos, amanhã não satisfaz, necessita ser revisto, pois encontra-se ultrapassado. Mas o que fazer? Como pensar a educação e a formação do ser em ambientes velozes? Por que o filósofo John Dewey? No que as ideias de John Dewey podem colaborar? Estas e outras questões fazem parte das inquietações do (a) filósofo (a). Por certo, “o filósofo é fruto do seu tempo, assim como a recepção do pensamento filosófico também, pois passa pelo filtro da mentalidade do momento” (Castro, 2019, p. 102).

Por que, então, a escolha pela filosofia deweyana?

Por desenvolver pesquisa no Doutorado em Filosofia, sobre John Dewey, na linha: Linguagem, Racionalidade e o Discurso da Ciência, na Universidade Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, *campus* de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, e, porque muito me interessa, como docente do curso de pedagogia, os textos do mencionado filósofo, pela discussão que Dewey apresenta, no diálogo entre a teoria e prática, em uma perspectiva humana, real.

John Dewey (1859-1952) não foi apenas filósofo, psicólogo, pedagogo, professor, ele possuía nobreza de caráter; pensador sistemático, tímido, sábio, criativo, bom leitor, condutor do universo pragmático, dono de uma capacidade extraordinária. Escreveu sobre política, lógica, psicologia, educação, currículo, tornou-se um dos maiores nomes de toda a pedagogia. Para Dewey unir modéstia e coragem na defesa das próprias ideias era, e digo que é, o único caminho pelo qual “o filósofo pode encarar seus semelhantes, de frente, com franqueza e humanidade” (Dewey, 1980, p. vii).

Do ponto de vista de Svend Brinkmann¹ (2013, p. vii), “Dewey é conhecido principalmente como educador. Seu laboratório escolar em Chicago e sua dedicação ao longo da vida às questões educacionais” marcou mundialmente. Ele ficou conhecido globalmente como um grande filósofo. Seu empenho forneceu e fornece bases para tal qualificação. Deste modo, há muito que aprender com o legado de John Dewey.

Ainda, o próprio Brinkmann (2013) ressalta que, por meio de uma vida responsável, por trabalhar em torno da democracia como forma de vida, o legado de Dewey tem muito a oferecer à Psicologia contemporânea, bem como à Educação e a Formação do indivíduo, no que tange aos aspectos em que a compreensão dos hábitos, das atitudes, das ações e das experiências humanas constituem elementos imprescindíveis para a educação do ser. Posto que, na definição deweyana a educação é meta em si. A educação como tal tem pessoas, pais e professores etc., o seu objetivo na sociedade do conhecimento é aprender durante toda a vida.

¹ Svend Brinkmann é professor de Psicologia na Universidade da Dinamarca.

Para Marcus Vinicius da Cunha¹ (2001), John Dewey é lembrado por suas ideias e práticas pedagógicas inovadoras que marcam a primeira metade do século XX. Estamos em um novo século e nosso esforço continua em torno de uma formação e educação de qualidade. Vivemos na era tecnológica onde as informações são rápidas e as ações produzidas ontem são ultrapassadas e/ou esquecidas. O nosso esforço muitas vezes não diz muita coisa. Mas, precisamos resgatar aspectos que nos conduza a pensar pragmaticamente, buscar retornar aos escritos de John Dewey, no sentido de interpretar suas obras, com ênfase particular na sua contribuição à Educação e à Formação do ser, para trazer ao debate, na hodiernidade, elementos que possam contribuir eficazmente com a continuidade desse processo, que é tarefa indispensável à vida humana.

À vista disso, a finalidade desse estudo teórico é apresentar argumentativamente algumas leituras sobre a filosofia e pedagogia de John Dewey e seus intérpretes, mais especialmente pontos que tratam sobre Educação e Formação, enfatizando que Dewey escreveu sobre diversos temas, mas é mais conhecido, conforme já mencionado, pelo seu legado em Educação e Formação do indivíduo. Nesse caminho, tratar sobre os aspectos educativos e formativos na contemporaneidade constitui aporte imperativo.

Para melhor conduzir o (a) leitor (a), organizamos o escrito em cinco partes. Na primeira, intitulamos **Prelúdio das ideias** em que elucidamos aspectos iniciais e importantes sobre o artigo. Na segunda, nomeamos **Educação e formação “como forma de vida”**, discutindo os conceitos em tela. Na terceira, **Aspectos metodológicos** especificamos os procedimentos utilizados na construção textual. Na quarta parte, **Implicações argumentativas**, explicamos, a partir do aporte teórico, assuntos de relevância sobre a filosofia deweyana e os resultados das reflexões. E, por fim, **Exposições derradeiras** com as terminações da tessitura.

Esperamos que textos sobre a filosofia deweyana sejam pontes para novas discussões e debates frutíferos em prol dos cenários da nossa realidade. Em

¹ Professor de Filosofia da Educação - Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto - SP – Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa Retórica e Argumentação na Pedagogia (USP/CNPq).

sequência, tratamos sobre educação e formação como características e forma de vida.

Educação e formação “como forma de vida”

Educação é vida, não preparação para a vida [...] a educação que alguém recebe antes de ir para a escola, a que recebe fora da escola, [...] a que recebe depois de deixar a escola, sem dúvida, são bem mais importantes que a que nos fornecem os curtos ou longos anos escolares.

Temos, portanto, que nos voltar para a vida para ver como o que aprendemos nos auxilia a refazer e reorganizar a nossa própria vida.

John Dewey (1980, p. 132).

A vida é processo, é um caminhar em torno da educação, da formação constante. Estamos a todo tempo formando, informando, educando, conhecendo, inventando, transformando, agindo, reagindo. Do ponto de vista deweyano, o objetivo da educação é mais educação, é mais formação. “O objetivo da vida nada mais é do que nada externo à vida. O objetivo é mais vida e uma vida qualitativamente melhor” (Brinkmann, 2013, p. 142). Ao buscar a melhoria formativa, educativa, em sociedade, vamos implementando ideias e modificando o nosso meio social.

Na visão de John Dewey, a vida social se preservará e se renovará de acordo com sua própria natureza e - assim como a vida puramente fisiológica – procurará evitar a estagnação, a regressão e a morte. A educação é, portanto, para a vida social o que a nutrição e a reprodução sexual são para a vida filológica. “A educação é importante para que o projeto democrático tenha chance de dar certo” (Cunha, 2001, p. 53). Para Dewey a democracia é uma forma de vida, assim como a educação. Nesse aspecto, a forma de vida que fortifica é a busca da formação continuada que combina com a educação. Educação e Formação devem andar lado a lado como as teclas de um piano.

Nesse curso de esclarecimento sobre educação e formação, Dewey, segundo Cunha (2001, p. 120), elucida sobre a matéria, explicando que: O objetivo da educação é “habilitar os indivíduos a continuar sua educação” e que a recompensa trazida pela aprendizagem não é outra, senão a “capacidade para um constante desenvolvimento”. Os fins da educação não devem ser procurados fora do processo

educativo, pois eles são o próprio processo educativo, ou seja, a educação destina-se simplesmente a mais educação, o que significa capacitar o indivíduo para desenvolver-se sempre mais. Não há finalidades que possam ser impostas externamente ao processo educativo – eis a máxima da pedagogia deweyana.

Nesse viés, a ideia de educação para todos em uma sociedade só haverá de fato se tivermos mútua cooperação de todas as pessoas envolvidas, no processo de formação e educação, na campanha de reconstruir hábitos, na condução de estímulos, beneficiando de forma democrática os sujeitos sociais. “E, isto significa sociedade democrática” (Dewey, 1959, p 108).

Em uma sociedade democrática a formação deve acolher a todos indistintamente. E esta formação precisa ser alimentada constantemente, ou seja, manter-se ao longo da vida.

Em continuidade, descrevemos os aspectos metodológicos pensados e impressos na produção escrita.

Aspectos metodológicos

O pensamento tem utilidade [...] é útil exatamente no grau em que a previsão de consequências futuras é feita baseada na observação completa das condições presentes. A experimentação, por outras palavras, não equivale a reações cegas.

John Dewey (1959, p. 371).

Qual a utilidade do pensamento no campo metodológico? Quais os aspectos metodológicos são adotados no campo Filosófico? De que forma descrever os procedimentos metodológicos da produção em questão? Como podemos definir o método? São muitas questões que podemos inserir para pensarmos os aspectos metodológicos. Contudo, a experimentação, o pensamento, as leituras, o embasamento teórico constituem-se como elementos de sustentação à pesquisa.

No dizer de Cunha (1994, p. 32) “o método experimental de pensar compreende a noção” de que o pensamento tem utilidade, as leituras, as observações, a “teoria do método de conhecer exposta por Dewey, denominada pragmática” (ibidem, p. 32), afirma que o conhecimento se organiza e processa pelas vias mentais.

Assim, para descrever o processo metodológico, empregado nessa produção, necessário também se faz conhecer o conceito do termo *metodologia* descrito, por Nicola Abbagnano (2007), no *Dicionário de Filosofia*. O mesmo é extremamente amplo, mas nesse espaço adotamos tão-somente a abordagem do Wolff, citado por Abbagnano, que define a “lógica como a ciência de dirigir a faculdade cognoscitiva no conhecimento da verdade” (Abbagnano, 2007, p. 669).

Nesse movimento de buscar as informações, o conceito de lógica pode ser encontrado em outros autores, mas tomamos como fundamentos o caminho de raciocínio e da interpretação, dos autores pesquisados, a análise sobre as leituras. Assim, é importante destacar que, a partir de Wolff, segundo Abbagnano (2007), a doutrina do método foi chamada de lógica prática. A lógica prática, ou seja, no raciocínio coerente, em que a metodologia se aplica, buscamos, a partir do referencial teórico, considerar os dados investigados a partir dos conceitos-chave empregados e descritos na estrutura textual.

Igualmente, para que uma pesquisa tenha êxito em sua produção, Evandro Barbosa e Thais Cristina Alves Costa (2015, p. 13) expõem que: “de modo claro para esclarecer os conceitos [...] precisamos identificar o tipo de pesquisa e qual o método que iremos utilizar”. Os autores ressaltam que vários são os métodos, assim como vários são os tipos de pesquisa que podemos desenvolver no cenário filosófico, porém importa-nos o modo como o pesquisador se valerá destas ferramentas para intensificar seus estudos. No nosso caso, adotamos o referencial bibliográfico, utilizando da lógica para a análise dos conceitos.

A partir dos aspectos metodológicos descritos, seguiremos nas implicações argumentativas, defendendo as ideias do grande filósofo John Dewey.

Implicações argumentativas

Vida, experiência, aprendizagem, não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos. A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente em que participa o pensamento, através do qual se vem a perceber relações e continuidade antes não percebidas.

John Dewey (1980, p. 116).

Dewey trata da experiência como decorrência, como elemento fundante do processo educativo-formativo. Do mesmo modo, consideramos como resultados importantes, “o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (Dewey, 1980, p. 116), torna-se imprescindível.

Nesse caminho argumentativo, a educação e formação são fenômenos da vida, tão inevitável como a própria vida. O processo contínuo, de reorganização e reconstrução, de educação e formação, com base na experiência e pela reflexão, constitui característica particular indissociável ao nível humano que vai ganhando novas e contínuas experiências. Como afirma, John Dewey (1980, p. 116) “eu me educo através de minhas experiências vividas inteligentemente”. Eu formo, me informo, eu conheço, me reconheço, eu reconstruo constantemente as ações mentalmente e muitas vezes a coloco em prática, na reflexão, a partir das influências internas, sejam físicas, naturais, culturais ou históricas.

Quando consideramos os conceitos trabalhos por John Dewey em torno da Filosofia da Educação podemos registrar pontos basilares da sua obra pedagógica. Em primeiro lugar não podemos separar vida e educação, pois embora sejam dois conceitos não se afastam, estão ligados intrinsecamente; em segundo lugar a educação e a formação do ser é um processo contínuo de reconstrução de experiências ininterruptas e, em terceiro lugar, os espaços educativos devem assumir a cooperação educativa, visando propósitos comuns, estando conectado com a vida social em geral, com o trabalho, a família, as organizações religiosas, econômicas, política, oferecendo experiências que possibilitem ação de educar e formar.

Entretanto, importa destacar que, nem toda experiência, é plenamente educativa. Algumas são deseducativas, porque impedem ou confundem a obtenção de novas e apropriadas formas de vida. Assim, deve-se buscar propósito para a formação e desenvolvimento, sem prejuízo para a vida humana.

Após os argumentos apresentados, caminhamos para as exposições finais.

Exposições derradeiras

A excelência se conquista no exercício. A felicidade para o flautista ocorrerá ao dominar totalmente a técnica do instrumento e executar com perfeição uma peça difícil. É preciso assim um processo de aprendizagem controlada para vivenciar ótimas e felizes experiências.

Susana de Castro (2019, p. 100).

Tratar de educação e formação exige, do envolvido no processo, experiências significativas, pois a educação é vida, é processo de experiências, de saberes, como afirma Castro: “para vivenciar ótimas e felizes experiências”, na busca pela forma de vida democrática, ética, estética, respeitosa, e em continuidade.

Nesse processo, qual é a razão de discutir John Dewey? Acreditamos que o filósofo contribuiu significativamente com conceitos e experiências construídas com as vivências concretas, enfrentadas em seu cotidiano, refletindo sobre os problemas sociais e buscando soluções. Seu pensamento foi construído durante uma vida dedicada a ética, a estética, ao respeito às diferenças. Ele tomou como base as transformações pelas quais a população viveu, vivenciou duramente duas guerras e suas mazelas, bem como o avanço das tecnologias na indústria. Experimentou e formou-se na educação tradicional e, a partir da sua experiência, buscou meios de tornar a educação diferenciada, criando a escola laboratório, aplicando as suas próprias teses; transpondo para o espaço formativo ações teórico-práticas. Em seu movimento em torno da educação e formação, o ato de pensar tornou-se dinâmico, reflexivo, experienciando as diversas condições no ambiente social, defendendo a educação democrática como forma de vida.

Acreditamos que Dewey tem muito a nos oferecer pelo volume de suas produções escritas, ao longo dos seus mais de noventa anos, publicando mais de setecentos artigos científicos e quarenta livros, com temas sobre democracia, educação, psicologia, lógica, política, filosofia, arte.

Em conclusão, reconhecer o mérito do filósofo, como meio decisivo de verificação, é o reconhecimento de que suas ações e experiências ativas formará espaços e poderá contribuir, ainda hoje, com novas discussões. Seu pensamento revelado através de palestras, e textos transitaram em torno da questão do conhecimento, da educação do ser, de uma formação digna, pragmática, natural. Foi

influenciado por Charles Darwin e essa influência rendeu frutos, pois, assim, defendeu a educação, a formação, o conhecimento do ser não como uma questão técnico-filosófica, mas como uma questão prática, humana e em continuidade.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução e revisão de Alfredo Bossi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BARBOSA, Evandro; COSTA, Thais Cristina Alves. **Metodologia e Prática de Pesquisa em Filosofia**. Pelotas: NEPFIL online, 2015.

BRINKMANN, Svend. **John Dewey: Science for a Changing World**. Transaction Publishers, New Brunswick, New Jersey, 2013.

CASTRO, Susana de. Atividade e completude na experiência gratificante. In: **O Futuro da Filosofia**. Léo Peruzzo Júnior (organizador). Curitiba: CRV, 2019.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **John Dewey – A utopia democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **JOHN DEWEY: UMA FILOSOFIA PARA EDUCADORES EM SALA DE AULA**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.

DEWEY, John. **Os pensadores**. Tradução de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. Anísio Teixeira. Leonidas Gontijo. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. **Democracia e educação**. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS ADOTADAS PELA CASA PIA PARA A FORMAÇÃO MORAL DOS MENINOS POBRES, ÓRFÃOS E PORCIONISTAS RECOLHIDOS EM SALVADOR ENTRE 1824 – 1856

Rejane Pereira Correia
Secretária de Educação da Bahia e UNEB

Gilmário Moreira Brito

Resumo

Este estudo apresenta o andamento da pesquisa de mestrado, cujo objetivo é investigar as práticas pedagógicas da Casa Pia, Colégio de Órfãos de São Joaquim destinada aos meninos pobres, órfãos e porcionistas, entre 1824-1856, em Salvador na Bahia, período simultâneo ao processo de construção do Estado. Estão sendo consultados a legislação e regulamentos educacionais, Atas da mesa, Relatórios dos presidentes de província e professores, Livro de matrícula, Pasta dos alunos e periódicos que circulavam à época, a partir das proposições da lógica histórica de E. P. Thompson e categorias de experiência e cultura. Alguns resultados apontam que a Casa Pia teve atuação relevante a serviço do projeto civilizador e moderno do país a partir do pós-independência. Para tanto, era necessário, na ótica de sujeitos da camada dominante, encontrar uma solução para promover o controle dos meninos oriundos das camadas empobrecidas da sociedade que “perambulavam pelas ruas” cometendo variados delitos.

Palavras-chave: civilizador; educação; instituição escolar; meninos; práticas pedagógicas.

Introdução

Esta pesquisa pretende identificar e refletir as práticas pedagógicas elaboradas pela Casa Pia Colégio de Órfãos de São Joaquim (Casa Pia) durante a primeira metade do século XIX. Apresenta como essa instituição orientava os meninos, pobres, órfãos e porcionistas recolhidos entre 1824-1856, em Salvador, e os encaminhavam para o mundo do trabalho.

A ideia inicial de pesquisa era relacionada a História Local, e tinha como objetivo analisar a formação espacial urbana do Parque São Bartolomeu como suporte da valorização territorial na cultura escolar, com o recorte para o Ensino Fundamental II de uma escola pública que fica no entorno do Parque, mas no decorrer do processo de pesquisa fomos desenhando outras possibilidades e aumentando os desafios.

Então, passei a me dedicar a História Social da Educação, História Institucional e História da Infância no século XIX. Confesso que tem sido uma grande provocação para mim a pesquisa sobre a instituição. Tarefa nada fácil, já colocado por autores como Paolo Nosella e Ester Buffa que apontam sobre o esforço ser maior, pois para ambos pesquisar as instituições escolares;

[...] não se trata apenas de desterrar histórias e vultos significativos do passado da instituição escolar estudada. Ainda que a busca do passado apresente um sutil instigante fascínio, tal motivação não é suficiente para justificar tanto trabalho de pesquisa e tanto emprego de energia.” (Nosella e Buffa, 2013, p. 31)

A história das instituições escolares constitui um campo de estudo em ampliação e compõe o movimento da História Cultural que propõe novas abordagens. Assim como, percebe-se o objeto por outras perspectivas até então ignoradas.

Um novo projeto precisava ser gestado, e, desde maio de 2022, tenho trabalhado, pesquisado, refletindo, lendo e passando a contar com a orientação do professor Dr. Gilmário Moreira Brito sobre o universo das instituições escolares no século XIX.

Uma das primeiras ações foi a busca e leitura de trabalhos que tinham afinidade com a temática e tinham uma relação direta com o objeto da pesquisa, sendo assim, foi iniciada pela leitura da dissertação “Casa Pia Colégio de Órfãos de São Joaquim: de recolhido a assalariado.” (Matta, 1996) que apresenta a história do processo de implantação da Casa Pia ainda nos anos finais do século XVIII e aponta que a principal atuação, a partir do acolhimento de meninos, pobres, órfãos e porcionistas era formação e fornecimento de mão-de-obra para a praça de Salvador.

A cidade de Salvador, nos finais do século XVIII e no início do XIX, tinha um comércio importante calcado, principalmente, na exportação do açúcar, fumo de rolo, couro, rapadura, mel, cacau, dentre outros produtos tropicais, para Europa, África e Ásia (Mattoso, 1979, p. 279). Período de intensas e importantes transformações sociais, econômicas, culturais e políticas, entretanto, o crescimento ocorrera em consonância com o empobrecimento da sua população em uma sociedade ainda escravagista.

Os estudos de (Fraga Filho, 1994, p. 23) também apontam que, apesar do crescimento a quantidade de crianças e jovens considerados “moleques e vadios” que praticavam pequenos furtos, alguns delitos, arruaças nas ruas era uma preocupação tanto das autoridades locais quanto dos comerciantes. Tal situação que provocou o sentimento de comoção no irmão leigo catarinense Joaquim Francisco do Livramento em 1796, quando visitara a cidade e, no mesmo ano, na busca para tentar solucionar a questão social relacionadas às crianças e aos jovens passou a solicitar doações e apoio para fundar um orfanato que abrigasse, no entanto, apenas pessoas do sexo masculino (Matta, 1996, p. 34).

Esse é o contexto histórico e social que a Casa Pia, fundada 4 anos depois do empenho pessoal do religioso e que encontrou eco entre os comerciantes locais, senhores de engenhos e nas autoridades políticas, pois viam a criação da Instituição asilar como uma estratégia de controle e ordenamento dos corpos e dos trabalhos urbanos.

De acordo com o Estatuto da Instituição aprovado pela Mesa Administrativa em 1828, a Casa Pia teria como principal objetivo de atuação recolher e “formar” através de uma educação moralizante dos jovens e das crianças, pobres, órfãos e livres que tinham como principal destino serem encaminhados para o mercado de trabalho como mão-de-obra qualificada à praça de Salvador.

Apesar do cenário de prosperidade econômica na Bahia entre os anos (1787–1821), havia também os seus contrastes, pois em torno de 90% da população vivia no “limiar da pobreza” (Mattoso, 1979, p. 279). Uma dessas expressões, de grande penúria são reveladas pelos documentos da época em Salvador, que mostram o crescente número de recém-nascidos diariamente abandonados nas instituições religiosas, principalmente, nos períodos de intensas crises ao longo da primeira metade do século XIX.

Desde o início do século XIX, a educação das camadas pobres e livres, principalmente, destinada aos “desvalidos da sorte” e órfãos que estava apoiada num assistencialismo religioso, e tinha como função primordial a formação de artifícios para o pleno exercício de atividades manuais, principalmente, na zona urbana de Salvador.

O marco temporal inicia-se em 1824, quando a Casa Pia se organiza para ser instalada em numa nova sede, graças as ações do Governador Geral da Bahia, Conde da Palma, que consegue a doação do Príncipe Regente D. João do imóvel, abandonado dos jesuítas desde a expulsão pelo Marquês de Pombal em 1763. E o fim em 1856, devido a disponibilidade dos documentos presentes na instituição.

O objeto da pesquisa é o processo educativo proporcionado pela Casa Pia para meninos através da formação de mão-de-obra qualificada para ser encaminhada à cidade de Salvador entre 1824 e 1856.

Nesse contexto, o problema da pesquisa será: Quais os significados das práticas educativas adotados pela Casa Pia para formação ética e moral dos meninos, pobres, órfãos e porcionistas em Salvador entre 1824 e 1856?

A relevância acadêmica e social da nossa proposta é alargar o conhecimento da instituição asilar que tinha como principal proposta a formação ética, moral e profissional para o mundo do trabalho. No entanto, as mesmas não devem ser vistas somente com esse intuito, e sim, também, uma medida de controle e ordenamento das atividades laborais no ambiente urbano e a busca por medidas eficazes para combater o elevado número de crianças e jovens que perambulavam pelas ruas das cidades.

As contribuições da pesquisa para educação condicionam-se a lançar o desafio de discutir e provocar reflexões enriquecedoras sobre a instrução pública voltada para o mundo do trabalho. Este estudo tem, ainda, como objetivo, compreender a relação de crianças, pobres, órfãos e porcionistas oriundos das camadas pobres com os processos educativos formais e interpelar o seu significado para a historiografia do campo educacional, visto que a análise tem como ponto de partida a experiência social das camadas menos favorecidas e livres.

Os objetivos dessa pesquisa são: no âmbito geral – Compreender os significados das práticas educativas adotados pela Casa Pia para formação ética e moral dos meninos, pobres, órfãos e porcionistas em Salvador entre 1824 e 1856.

Os específicos: Identificar as práticas educativas adotadas na Casa Pia examinando o Estatuto, Plano de Estudos, as Atas da Mesa Administrativas, pastas dos alunos, Livro de Matrícula, Relatórios, Listas de frequências, Mapas de notas; compreender os sentidos do recolhimento dos meninos, pobres, órfãos e

porcionistas pela Casa Pia em Salvador entre 1824 e 1856; compreender a formação ética e moral para o trabalho livre orientada pela Casa Pia numa sociedade escravista entre 1824 e 1856.

Referencial teórico

A ideia inicial que deu origem a esta proposta de pesquisa sofreu várias modificações, e ainda, está sujeita a sofrer outras tantas, desde que sejam necessárias para viabilizar esta proposta de investigação.

O arcabouço teórico que será utilizado neste estudo partirá da História vista “dos de baixo”, das relações entre História Social e a História Cultural, assim como, da teoria da análise de conteúdo. Sendo assim, a História deve ser problematizada, pois no caso específico desse estudo, proporciona a inclusão das narrativas de grupos sociais tradicionalmente marginalizados pela historiografia, portanto, essa pesquisa permitirá também a apreciação de uma visão sobre as “pessoas comuns”.

Desse modo, este estudo partirá das perspectivas História Social proposta por Thompson (1987, 1997). Há uma complexidade nos contextos culturais que devem ser levados em consideração, pois são marcados por conflitos e tensões no tecido social na vida individual e coletiva dos sujeitos. As contribuições da cultura e experiências desses grupos será extremamente relevante para essa proposta de pesquisa. A História Social, ao considerar sua gênese na Nova História, parte da interdisciplinaridade e do alargamento de fontes de pesquisa. É importante salientar que esse autor considera a experiência conectada ao mundo social em um determinado espaço de tempo por meio de suas próprias circunstâncias históricas.

A proposta de Àries (1981), através dos seus estudos propostos em *História social da criança e da família*, lança um olhar sobre a infância como sendo uma construção histórica, cultural e social. A infância é trazida para um novo campo de estudo, no entanto, um levantamento de estudos mais recentes sinalizados por Kuhmann Jr. (1998) nos chama atenção para as possíveis armadilhas e perigos da linearidade da história, bem como a transposição de modelos elaborados em outros contextos sociais e tempos historiográficos distintos. Para este autor, “[...] essas correspondências entre períodos históricos diferenciados partem da arbitrariedade

de que há um caminho pronto para se trilhar na história, e nele, uma defasagem de quase dois séculos a nos separar da realidade europeia.” (Kuhmann Jr., 1988, p. 37).

O foco do estudo serão as crianças oriundas das camadas populares da sociedade baiana, ou seja, pobres e órfãos cujo controle se fazia necessário, na ótica do olhar das camadas dominantes, já que era preciso encontrar uma solução rápida e eficaz para promover o ordenamento e controle desses sujeitos que “perambulavam pelas ruas” cometendo variados delitos.

As décadas iniciais do século XIX, por muito tempo, foram um período pouco desbravado pela História da Educação devido à ausência de uma sistematização e organização de um ensino público. No entanto, recentes estudos têm revelado uma vasta riqueza desse período ímpar de construção do Estado Nacional brasileiro.

A pesquisa em questão é qualitativa quanto a abordagem. Do ponto de vista dos procedimentos, se alicerça no estudo histórico na pesquisa documental.

Aspectos metodológicos

Sendo consideradas as fontes e os procedimentos para o levantamento das informações, tem-se uma pesquisa de base documental inserida numa abordagem qualitativa, que tem a intenção de estudar as práticas pedagógicas durante o funcionamento da Casa Pia no recolhimento e formação para o mundo do trabalho de meninos, pobres, órfãos e porcionistas recolhidos no período compreendido entre 1824 e 1856.

A partir do problema evidenciado e dos objetivos traçados para o desenvolvimento deste projeto de pesquisa, assumirá a natureza qualitativa preocupando-se em discutir um fenômeno social: práticas pedagógicas desenvolvidas pela Casa Pia entre os anos de 1824 até 1856.

Como etapa inicial, será realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico, pautada nos estudos recentes da História da Educação, História da Bahia, História das Instituições que dissertem sobre os seguintes temas: história da educação, memória, experiência, cultura, e outros que serão desenhados e adotados a partir da orientação oficial. De acordo com Marconi e Lakatos (1992), essa etapa possibilita

uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar, como um processo permanentemente inacabado. Ela se processa através de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo subsídios para uma intervenção no real.

A pesquisa será ainda de cunho documental, uma vez que será feito o levantamento dos principais documentos (relatórios, atas, estatuto, jornais, livros, artigos, dissertações, teses) que tragam registros sobre a historiografia da educação. Além disso, trarão à tona a riqueza de informações que podem ser extraídas ao ponto de possibilitar e ampliar o entendimento de objetos que necessitam de discussão e contextualização histórica e sociocultural (Cellard, 2008, p. 44). Nesse contexto, o uso de documentos em pesquisa permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social, além de acompanhar a evolução de conceitos e conhecimentos.

Resultados e discussões

No exercício de leitura preliminar de alguns Relatórios de Professores, percebe-se a dificuldade de aquisição de material didático, o estado de conservação dos poucos disponíveis e as referências desejadas pelos professores para sua ação no processo educativo. Vale ressaltar ainda que esses documentos não foram encontrados *in loco*, pois não mais fazem parte do patrimônio e que essa relação de aquisição de compra desses livros dá pistas para a compreensão de qual era o caminho da educação que se pretendia realizar na Casa Pia.

A instituição atuou em bases pedagógicas tradicionais, através de métodos violentos como a aplicação de castigos corporais e isolamento social.

Considerações finais

Na primeira metade do século XIX, a recém formada Casa Pia teve um importante papel no recolhimento, educação e formação de mão-de-obra em Salvador. Embora para o Estado e sujeitos das classes dominantes a ideia de civilizar, moralizar através do trabalho era o caminho ideal para o controle e ordenamento dessas crianças e desses jovens oriundas das camadas pobres. Esta

instituição elaborou e impôs as suas práticas e métodos pedagógicos para atender ao projeto político civilizador, como também a preparação e o encaminhamento para o mundo do trabalho.

Em linhas gerais, está sendo possível perceber a ocorrência de ações cotidianas dos meninos, pobres, órfãos e porcionistas recolhidos na Casa Pia. A leitura da documentação a partir da abordagem da História Social inglesa permitiu a compreensão de perceber práticas de resistência.

Referências

ARAÚJO, José Carlos Souza e GATTI JR, Décio (orgs) **Novos temas em História da Educação Brasileira** – Instituições Escolares e Educação na Imprensa. Campinas, SP: Autores Associados e Uberlândia/MG: EDUFU, 2002. 225 p. (Col. Memória da Educação).

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BURKE, Peter. A nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (org.). **A Escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

_____. **Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERTEAU, Michel de Luce GIARD, Pierre MAYOL. **A invenção do cotidiano II: Morar, cozinhar**. Trad. Ephraim F. Alves, Lúcia Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1996.

CERTEAU, Michel de Luce. **A ordem dos livros**. Tradução de Mary del Priore, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994. 111p.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

DICK, Sara Martha. **Políticas públicas para o ensino secundário – Liceu Provincial 1860 a 1890**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001

FARIA FILHO, L.M. de (Orgs.). **A Escola elementar no século XIX – o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999. pp. 73-93.

FARIA FILHO, L.M.de. & VEIGA, C.G. (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. pp. 135-150.

FRAGA FILHO, Walter. **Mendigos, moleques e vadios na Bahia do século XIX**. São Paulo, SP/Salvador, BA: Editora Hucitec/EDUFBA, 1996.

JINZENJI, M. Y. **A escolarização da infância pobre nos discursos educacionais em circulação em Minas Gerais (1825-1846)**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MATTA, A. E. R. **Casa Pia Colégio de Órfãos de São Joaquim: de recolhido a assalariado**. Dissertação (Mestrado em História). Salvador, UFBA, 1996.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. **Bahia, século XIX: uma província no Império**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.

MINAYO, Marília Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: porque e como pesquisar**. Campinas: Editora Alinea, 2013.

NUNES, Antonietta de Aguiar. Educação na Bahia no Século XIX: algumas considerações. **Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia**, Salvador, n. 93, jan. 1997.

POLLAK, M. **Memória e identidade social**. Rev. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Trad. Luci Moreira Cesar. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

RIZZINI, Irene. Crianças e Menores do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. In: PILOTTI, Francisco & RIZZINI, Irene (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del niño / Editora Universitária Santa Úrsula / Anais Livraria e Editora, 1995.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. A Associação Protetora da Infância Desvalida e as Escolas de São Sebastião e São José: educação e instrução no Rio

de Janeiro do século XIX. In: MONARCHA, Carlos. (Org.) **Educação da infância brasileira (1875-1983)**. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Internatos, Asilos e instituições disciplinares na história da educação brasileira. **Revista contemporânea da educação**. Rio de Janeiro: UERJ, v. 4, n. 7, janeiro/julho, 2009. Disponível em:
<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1570> . Acesso em: 20 dez. 2022.

SOUSA, Ione Celeste. **Escolas ao povo: experiências de escolarização de pobres na Bahia – 1870 a 1890**. Dissertação de Doutorado. PUC – São Paulo. 2006.

THOMPSON, Edward. **A formação da classe operária inglesa I: A árvore da liberdade**. SP: Paz e Terra; 1987

_____. Tempo, disciplina de Trabalho e Capitalismo Industrial. In: **Costumes em Comum**. SP: Cia das Letras; 1997.

VEIGA, Cynthia Greive. **Cultura material escolar no século XIX em Minas Gerais**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1, 2000. Rio de Janeiro. CD-Rom.

YIN, R. **Case Study Research: Design and Methods**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1994.

Eixo 3 – Instituições escolares, arranjos familiares e diversidade

ESTUDOS DIRIGIDOS COMO METODOLOGIA PARA REFLEXÕES DA INOVAÇÃO SOCIAL E EMPREENDEDORISMO

Tainá das Mercês Oliveira
Universidade do Estado da Bahia

Resumo

Este artigo tem como finalidade trazer as reflexões dos cinco estudos dirigidos propostos na disciplina especial de inovação social e empreendedorismo, do Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia, ministrada pelo Professor Doutor Marcelo Máximo Purificação. Os textos produzidos por estes estudos foram intitulados: As “marionetes” do consumo ou o consumo de “marionetes”? O adulto depredador como reflexo da criança indisciplinada: a relação do comportamento com o zelo do patrimônio público, O empreendedorismo exige características alcançáveis ou utópicas? A pedagogia em suas variadas abordagens: percebendo as entrelinhas para lidar com as contradições e Homeschooling: avanços, retrocessos ou equilíbrio? A categoria deste trabalho é de análise e reflete de forma crítica a inovação social e o empreendedorismo.

Palavras-chave: inovação; social; empreendedorismo; educação.

Introdução

A inovação social e o empreendedorismo podem ser compreendidos em variadas vertentes. Com relação a este artigo, eles serão refletidos por meio de estudos dirigidos propostos na disciplina especial de mestrado para responder a problemática de que inovação social e empreendedorismo relacionam-se com a temática do consumismo, comportamento educacional e da pedagogia diante da inovação, das características necessárias do empreendedor e do homeschooling. No primeiro estudo dirigido, foi relacionado o artigo “Tão famoso que você provavelmente nunca ouviu falar”: uma reflexão sobre a “nova” categoria dos sujeitos influenciadores do consumo e a música com o vídeo “Tijolo” permitiu evidenciar que o marketing passou por evoluções de acordo com as transformações da sociedade e contemporaneamente e está situado na era digital.

O segundo estudo dirigido possibilitou a conscientização acerca da depredação do patrimônio público identificada em Instituição Pública de Ensino Superior e a relação com a indisciplina infantil que são como os fatores sócio-histórico de relação cultural e psicológico na dimensão familiar, que ultrapassam o espaço escolar, interferem nas ações e formação do sujeito com a preservação e zelo dos bens materiais e imateriais na sociedade.

O terceiro estudo traz a reflexão baseada em vídeos postados na plataforma do YouTube intitulados “características do empreendedor”, “filme empreendedorismo”, “fuga das galinhas (sequências de vídeos)” e um artigo da revista de Administração Contemporânea de título “Fique em casa, a casa porto entrega: empreendedorismo humanizado na pandemia”. Depreende-se assim, que o empreendedorismo está relacionado às temáticas de liderança, motivação e gestão de pessoas. O quarto estudo trouxe reflexões sobre os artigos: Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação, Mídia, escola e cultura infantil – a pedagogia do consumo em operação e Infância e escola no espaço-tempo do consumo que refletem a pedagogia e o quinto estudo sobre as impressões do filme intitulado “Capitão Fantástico” (2016) em relação aos desafios do homeschooling.

Referencial teórico

Inicialmente, para embasar teoricamente sobre a inovação social e o empreendedorismo e o consumismo utilizamos as ideias de Antunes (2021). O autor argumenta que o conceito de fama já não é tão limitado como no passado, existe um direcionamento para desconstrução das celebridades nos modelos anteriores e uma nova modalidade que está voltada ao alcance de resultados e interligação com os clientes envolvidos pela representatividade. Neste contexto, os influenciadores digitais surgiram com a perspectiva de maior aproximação com o público tanto no sentido de discurso quanto de práticas sendo utilizados requisitos de proximidade, familiaridade, ganhando empatia e afeto das pessoas.

O autor Antunes (2021) destaca que se torna inerente compreender que as marcas buscam o marketing de influência que são fornecidos por empresas e

agências. A relação midiática e a busca pelo destaque deixou perceptível uma concorrência entre as celebridades e os influenciadores digitais. O mercado atual perpassa o que seriam considerados heróis, as estrelas de cinema, divinização, idolatria, pedestal imaginário, glamour, manutenção da base de fãs, ser personalidade interessante, ter popularidade, fascínio, encanto, potencial de sedução, magia, maior alcance, sendo a privacidade também vista como um instrumento mercadológico e fonte de renda. Vale salientar que é na mídia de massa, amplo alcance, que as celebridades ficam famosas e ganham repercussão e consequentemente admiração dos seguidores e novos contratos de marcas.

Tendo em vista o empreendedorismo nas relações midiáticas, Antunes (2021) ressalta que a busca dos clientes por situações próximas da realidade, do cotidiano, abre espaço para o trabalho de pessoas comuns que mostram o dia a dia como realmente acontece e consegue interagir com o público alvo. A tendência é o aumento da exposição da vida pessoal como estratégia de engajamento, pois ao demonstrar a rotina cria uma relação genuína da vida. As plataformas digitais são espaços que conseguem incluir tanto os famosos quanto os anônimos, porém as disputas pelo destaque na mídia são inevitáveis. O empreendedorismo na mídia pode ser considerado como a profissionalização dos influenciadores digitais que alcançam também as mídias mainstream, no entanto a dificuldade ultrapassa a conquista do reconhecimento, mas lida também com o menor retorno financeiro.

Passando para o contexto escolar, o autor Aquino (1996) considera a indisciplina como uma temática interdisciplinar e transversal à pedagogia. Destaca no âmbito sócio-histórico que no passado as correções sobre a postura em sala de aula eram feitas por meio de subserviência, medo, por relações hierárquicas de obediência e subordinação. Já nos tempos atuais deve-se levar em consideração a modernização do país, a democratização e universalização do ensino. A nova geração já não é temerosa, porém existe a desigualdade e falta de investimentos na educação demonstrando e denunciando um despreparo e incapacidade de gestão sobre os indivíduos com novos valores e demandas.

De acordo com Aquino (1996) na perspectiva psicológica o ideal seria que o ser humano já desenvolvesse no contexto familiar características como solidariedade, reciprocidade, cooperação, permeabilidade com as regras comuns e

empatia. Salienta-se que na ausência destes atributos a indisciplina se faz presente, desta maneira o papel da escola e da família é crucial para a educação. Como constata as ações por Oliveira (2018, p. 220) “Foi possível presenciar a situação de cadeiras riscadas, chicletes colados nas cadeiras, riscos e pinturas nas paredes, cadeiras destruídas pelos usuários por eles sentarem nos braços, quadros riscados (...)”.

Dentro dessa perspectiva, o patrimônio faz parte dos processos a serem observados sobre a indisciplina, segundo Garcia (1999, p. 102) “deve-se considerar a indisciplina sob a dimensão dos processos de socialização (...), no contexto do espaço escolar - com suas atividades pedagógicas, patrimônio, ambiente, etc”.

Assim como Guimarães (1987) faz a conexão da indisciplina escolar no sentido da depredação com o poder, o rigor nos sistemas disciplinares, atos coercitivos, das ações punitivas e de vigilância. Evidencia os conflitos sobre a normalização do conhecimento e a aprendizagem.

Sendo assim, propõe a necessidade de elaborar propostas de soluções para a depredação do patrimônio público, conforme Oliveira (2019, p. 219) “Por isso, realizar ações que possam inserir todos como responsáveis pela contribuição a redução da destruição do patrimônio da Universidade, poderá gerar impactos positivos”.

Finalmente, para tratar sobre as características empreendedoras, Mintzberg (2014) é o responsável por identificar os dez papéis gerenciais do administrador sendo divididos em três categorias: interpessoais (símbolo e representação, liderança, elementos de ligação), informacionais (monitor, disseminador, porta-voz) e decisórios (empreendedor, solucionador de conflitos, alocador de recursos, negociador). O empreendedor assume os riscos externos e internos utilizando as informações para realizar as escolhas ao identificar as novas ideias e oportunidades de melhoria da organização com criatividade e inovação.

A palavra empreendedorismo vem do termo de origem francesa “Entrepreneur”, destinada a pessoas que tinham iniciativa de encontrar respostas criativas na forma de trabalhar que conseqüentemente impactam a sociedade. Enquadram-se na arte de fazer acontecer com criatividade, motivação, sinergismo, inovação e proatividade, tanto em situações de oportunidade quanto de risco.

Sempre em busca de conhecimento que permita aplicar o lado racional e intuitivo em novas experiências e novos paradigmas. (Baggio, 2014; Candido, 2016).

Portanto, compreende-se que a inovação social e empreendedorismo possuem suas interações com o consumismo, comportamento educacional e preservação do patrimônio, que apesar de complexos podem estar interligados.

Aspectos metodológicos

O estudo é qualitativo e o trabalho foi conduzido por meio de estudo bibliográfico e das reflexões dos cinco estudos dirigidos que propõem a leitura de artigos e acesso aos vídeos relacionados à área de inovação social e empreendedorismo.

Discute-se como a intervenção educativa e social tem vindo crescentemente a evoluir no sentido da inovação social e do empreendedorismo. Reflete-se sobre problemáticas educativas e sociais antigas que persistem em se cristalizar, no sentido de lhes opor estratégias criativas e industriais. Apresenta-se o pensamento empreendedor e práticas inovadoras, que para além de soluções, procuram constituir-se como uma atitude de transformação positiva da sociedade. (MPIES, 2023)

Sendo assim, como proposta de transformação e entendimento para este artigo, foram realizadas as análises bibliográficas da ementa da disciplina conforme solicitação do professor para posteriormente realizar as reflexões sobre os temas e as construções de cinco textos que possibilitassem perceber a inovação social também em outros ambientes, assim como o empreendedorismo e responder a problemática de que tais temas dialogam entre si.

Resultados e discussões

Percebe-se que a inovação social e o empreendedorismo estão intrinsecamente relacionados a assuntos da atualidade e que necessitam ser refletidos para a ampliação do entendimento destas temáticas. Na questão do

empreendedorismo, a permanência de pessoas que atuam na mídia dependia do reconhecimento de seus trabalhos e a partir das mudanças da cibercultura é possível a inserção de pessoas iniciantes e anônimas no mercado midiático em uma relação “tradicionais celebridades x nova categoria de influenciadores digitais”, que apesar da existência de convergência, distinguem-se.

Compreende-se que o mercado publicitário elegia quem seria selecionado para permanecer na mídia, sendo investidos valores significativos nas propagandas com celebridades e grande disseminação de suas carreiras pautados pela excepcionalidade e identidade, porém as novas estratégias para obtenção de expressivos engajamentos fizeram com que influenciadores digitais ganhassem espaço. O olhar na audiência, no número de seguidores para visibilidade, autenticidade, nicho específico e coeso, na durabilidade, compartilhamentos, curtidas, legitimidade, notoriedade são fatores cruciais para a alavancagem das vendas. A relação de produtores e consumidores se fortalece no sentido de proximidade com o público-alvo e é relevante esse tipo de interação despertando o que é verdadeiro, alcançável e desejada realização.

Ao abordar a inovação social, é crucial entender a relação do sujeito nos espaços. Sendo assim, nos ambientes institucionais a depredação pode ser uma resposta à contestação e radicalização ao sistema rigoroso e uniforme. Por meio de estudos, foram identificados os fatores e razões que levam os estudantes a agirem para a destruição do patrimônio como a exclusão de vínculo afetivo que o ligue à escola e como meio de chamar atenção.

Conforme demonstrou o projeto elaborado na Instituição de Ensino Superior por Oliveira (2018, p. 219) “foram aplicados questionários aos discentes dos cursos (...) para saber se anteriormente os estudantes desse departamento tiveram orientação sobre conservação do patrimônio público e 75% responderam que não.” Então isso possibilita compreender que as alternativas viáveis para que os adultos não se tornem depredadores seria desde a escola básica ter os contratos pedagógicos, reinventar conteúdos, inovar metodologicamente, inserir os estudantes como autores de ações que conservem o patrimônio, envolvendo-os nos processos de construção de ideias de preservação para poder aproximá-los da responsabilidade com os bens materiais e naturais. Quando os envolvidos entendem

a necessidade do cuidado com o ambiente, dos benefícios em conservar as questões materiais, culturais e socioambientais o comportamento pode melhorar. Sendo imprescindível fomentar projetos de intervenções para transformações, a criação de olimpíadas, campeonatos, dinâmicas, gincanas, leituras de estudos de caso, compreensão das leis e debates.

Neste contexto, acerca do empreendedorismo, pode possibilitar o rompimento de barreiras educacionais ao observar a necessidade conjunta de familiares, escolas, gestores e professores por capacitações e cursos de formação que engloba a urgência de cuidados sobre o consumo e a infância em que a pedagogia tradicional não teria o alcance e os saberes docentes não conseguem suprir.

Destaca-se que foram evidenciadas as influências das mídias na vida das crianças. Apesar dos benefícios de tais ações, faz-se necessário identificar o que pode estar imbricado em ideias inovadoras e práticas tendenciosas de marcas que querem expandir o consumismo por trás de aparentes boas intenções. Os receptores precisam ser foco de estudos no sentido destes telespectadores serem os sujeitos que absorvem o que é emitido salientando-se que são participantes ativos e subjetivos e que o público não está separado da cultura, dos aspectos de política, economia, entretenimento, lazer e sociedade que podem ser produtos midiáticos, potencializando o ensino e aprendizagem e apropriação. As teorias podem apoiar o entendimento denso do que é fundamental investigar educacionalmente no presente nas vertentes midiáticas.

Por isso, o empreendedor precisa de características, conhecimentos e comportamentos como: organização, persistência, não desistir nas primeiras dificuldades encontradas, ter criatividade, habilidade, poder de persuasão, facilidade de comunicação e expressão, network, rede de comunicações, visão, energia, liderança, boas relações, trabalho em equipe, saber o momento de recuar, enfrentar os problemas, ter iniciativa e recomeçar.

Ainda ao refletir sobre inovação, especialmente no contexto de educação de crianças, o tema do sistema de ensino domiciliar (homeschooling), surge como uma questão complexa. Esse sistema exigiria provas, apresentar registros das atividades quando fosse solicitado pela autoridade e ainda teria o Conselho Tutelar como fiscalizador e ressalta-se que existiriam ressalvas quanto aos responsáveis pelos

estudantes, não podendo ter restrições legais. Todas essas questões levaram a reflexões e repúdio pelos Conselhos Nacional e Estadual dos Direitos da Criança e Adolescente e demonstram complexidade da problemática.

Considerações finais

Conclui-se que existem as interconexões entre o que é mostrado, publicado e divulgado com a possibilidade da relação com conchavos, acordos e o poder do discurso. Abre-se uma lacuna sobre o que realmente é comum ou manipulado para parecer com o cotidiano. O telespectador pode estar sendo ludibriado e feito de marionete do consumo. Surpreendentemente o que está em pauta pelos detentores da audiência pode não condizer com a qualidade e com a necessidade da sociedade, sendo apenas estratégias para exploração e ilusão do consumidor.

Salienta-se que a comunicação é complexa já que precisam ser levados em consideração os participantes que são criadores, produtores, atores, técnicos de todos os níveis e os que consomem: espectadores que podem ser crianças, jovens e educadores. Sendo assim é crucial compreender que os discursos podem existir entrelinhas e são cercados de desafios, podem ser visíveis e enunciáveis, sendo fundamental perceber as estratégias de interpelação dos sujeitos. Diversos são os discursos que podem ser observados, sendo necessário atentar-se aos considerados hegemônicos, as práticas de linguagem, o social, roteiro e gênero de programa.

Contemporaneamente, a complexidade dos discursos pode ser denominada de pedagogia da mídia, sendo a visualidade eletrônica imprescindível de investigação. A visibilidade permeia o produto, a política global de produção e veiculação, os modos de articulação com o que é veiculado e as condições de produção e de emergência das práticas institucionais, político, econômico e o foco no valor social e cultural.

Além disso, a indisciplina na sala de aula pode ser reduzida efetivamente com a colaboração de pais e professores na condução do ensino de qualidade. Salienta-se que a escola é um lugar para aquisição de conhecimentos e a relação professor-aluno deve ser pautada na parceria e ausência de rivalidade. É urgente uma

reformulação da questão da punição e vigilância, sendo levadas em consideração ações de conscientização e aprendizagem para o alcance real da mudança da indisciplina com a conservação do patrimônio público.

Destarte, pensar em novos contextos de inovação social e empreendedorismo é necessário, nas maneiras de vida mais saudáveis e com intuito de solidariedade. O empreendedorismo pode ter espaço como ponto de equilíbrio trazendo a ideia central de qualidade de vida e ao mesmo tempo dentro do convívio em sociedade, percebendo as organizações existentes como ponto de partida, que são referências e já se unem como exemplo das cooperativas, comunidades, redes de apoio, organizações sem fins lucrativos, agricultura familiar e outros.

Referências

ÁÍLA. Tijolo. [Vídeo] disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0PzB9-Ziw7U>>. Acesso em: 20 out. 2021.

ANTUNES, A. AZEVEDO, M. **“Tão famosos que você provavelmente nunca ouviu falar”**: uma reflexão sobre a “nova” categoria dos sujeitos influenciadores do consumo. Revista FAMECOS, Porto Alegre, v.26, n. 3, p. e33624. Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/1980-3729.2019.3.33624>> Acesso em: 20 out. 2021.

AQUINO, J. G. (org). **Indisciplina na Escola**: Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo, Summus, 1996.

BAGGIO, A. F.; BAGGIO, D. K. **Empreendedorismo**: conceitos e definições. / v.1, n.1. Revista de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia, v.1, n.1, p.26, 2014.

CALDAS, J. **Homeschooling TJSC suspende lei que previa educação domiciliar em SC**. Globo. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2021/12/03/homeschooling-tjsc-suspende-lei-que-previa-educacao-domiciliar-em-sc.ghml>> Acesso em: 04 jul. 2023

CANDIDO, C. R. (Org); PATRÍCIO, P. **Empreendedorismo**: uma perspectiva multidisciplinar. 1ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

Capitão Fantástico. Direção: Matt Ross. [Filme]. Estados Unidos. Electric City Entertainment, Shivhans Pictures, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ScCFKDIVt6w>> Acesso em: 29 nov. 2021

Características do empreendedor. [Vídeo]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Bhp9PgDQFhs>> Acesso em: 27 nov. 2021.

Filme empreendedorismo. [Vídeo]. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=kpjwWSojRic>. Acesso em: 27 nov. 2021.

FISCHER, R. M. B. **Problematizações sobre o exercício de ver:** mídia e pesquisa em educação. Revista Brasileira de Educação, v.7, n.8, p. 5-13, ago. 2002. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yNCNNksBw7sy5X8DvwQS9Bd/?format=>. Acesso em: 25 nov. 2021.

Fuga das galinhas [Vídeo]. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=OjFQ95d9Y14>. Acesso em: 27 nov. 2021.

GARCIA, J. **Indisciplina na Escola:** uma reflexão sobre a dimensão preventiva. Revista Paranaense de Desenvolvimento, Curitiba, n.95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

GUIMARÃES, Á. **Vigilância, punição e depredação escolar.** Campinas: Papirus, 1985. 183 p.

MINTZBERG, H. **Managing:** desvendando o dia a dia da gestão / Tradução: Francisco Araújo da Costa / Revisão Técnica: Roberto Fachin, 4ª edição. Porto Alegre, Bookman: 2014, pg. 53-57

MOMO, M. Infância e escola no espaço-tempo do consumo. In: KIRCHOF, Edgar R.; WORTMANN, M. L.; COSTA, M. V. **Estudos Culturais & Educação:** contingências, articulações, aventuras, dispersões. Canoas: Ed. Ulbra, 2012, p. 93-113. MPIES. Disponível em: <https://www.mpies.uneb.br>. Acesso em: 09 jul. 2023.

OLIVEIRA, T.M. **Conservação do patrimônio público com a participação da comunidade acadêmica.** Salvador: Anais [do] III Encontro integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNEB: 35 Anos de UNEB construindo uma universidade inclusiva e popular, v.3, 2018, p. 219-221.

SCHMIDT, S.; PETERSEN, M. Mídia, escola e cultura infantil: a pedagogia do consumo em operação. In: KIRCHOF, E. R.; WORTMANN, M. L.; COSTA, M. V. **Estudos Culturais & Educação:** contingências, articulações, aventuras, dispersões. Canoas: Ed. Ulbra, 2012, p. 115-129.

VINHAS, V. Q.; LOPES, A. L. S. V. **Fique em casa, a casa porto entrega:** empreendedorismo humanizado na pandemia. Revista de Administração Contemporânea, v. 25, n. N. Esp., p. 1-15, 2021.

Eixo 4 – Novas formas de subjetividade e organização comunitária

CUIDADOS E ATENÇÃO EM UMA INSTITUIÇÃO DE AMPARO A IDOSOS: UM OLHAR INTERVENTIVO QUALITATIVO

Cristiane Maria de Freitas Ribeiro
EPODS/MPIES/UNEB

Edjane Gomes de Souza
EPODS/MPIES/UNEB

Nélia de Mattos Monteiro
EPODS/MPIES/UNEB

Resumo

Este relato versa sobre um Projeto de Intervenção intitulado *Cuidados e atenção na Associação Mansão Marco Antônio: um olhar interventivo qualitativo*, que teve por objetivos desenvolver ações interventivas sociais na Associação Mansão Marco Antônio (AMMA), localizada no Município de Serrinha – BA, com vistas ao cuidado com a saúde corporal e mental, proporcionando momentos de descontração e aprendizagem. Assim, após reunirmos com o presidente da AMMA, propomos atividades como palestra com uma Enfermeira Gerontóloga, exercícios laborais mediados por um Educador Físico especializado em Terceira Idade e a doação de fraldas e kits de higiene. A nossa motivação pela escolha de pessoas idosas moradoras de um abrigo, justifica-se diante de recorrentes situações de invisibilidade dessas pessoas e o lócus escolhido deu-se pela dedicação, ao acolhimento e cuidados de idosos nas suas mais diversas condições. Por seu trabalho primoroso para com a terceira idade, pautado por princípios como o respeito e valorização da dignidade humana, encontramos as razões para a nossa proposta de intervenção. De abordagem qualitativa, as ações desenvolvidas na prática interventiva, possibilitam promover uma educação que trate de conhecimentos para fomentar e despertar a qualidade de vida interdisciplinarmente a partir de intervenção social para a promoção da saúde e do bem estar dos idosos da AMMA. A execução do projeto foi realizada de forma híbrida, parte do grupo estava in loco de maneira presencial e outra parte remotamente a fim de que a execução do mesmo pudesse ser viável já que houve a participação física e online, no dia 02 de junho de 2022, no turno vespertino. Houve a participação dos moradores presentes da AMMA que assistiram as atividades propostas e quando necessário, houve a intermediação das estudantes presentes. Como resultado podemos destacar a participação do momento avaliativo presencial, onde alguns idosos relataram contentamento e solicitaram continuidade do projeto e os agradecimentos da equipe gestora pela intervenção proporcionada e pela doação efetuada, ambos imprescindíveis na manutenção da higiene dos idosos (as) atendidos (as) pelo projeto.

Palavras-chave: idoso; intervenção; exercícios; saúde; pesquisa qualitativa.

Introdução

O projeto *Cuidados e atenção na Associação Mansão Marco Antônio: um olhar interventivo qualitativo* foi resultado de avaliação parcial do componente curricular Gestão de Projetos, ministrado pela Profa. Dra. Sandra Célia Coelho Gomes da Silva, do Programa de Mestrado Profissional Intervenção Educativa e Social (MPIES). O projeto foi pautado nas discussões sobre interdisciplinaridade e projetos de extensão de âmbito interventivo, educativo e social.

A intervenção educativa e social tem um papel imprescindível na melhoria da vida das pessoas que por ela são contempladas. Segundo o Houaiss (2023) a palavra intervir de acordo com a etimologia da palavra vem do latim *intervenire* e significa fazer uma intervenção de modo a interferir no desenvolvimento de interceder. Desta maneira, quem interfere, interfere em algo ou na vida de alguém. A intervenção, neste caso para nós, veio eivada pelo sentimento de ajuda mínima, algum amparo, assistência e desejo de fazer algo ao próximo naquele momento, uma vez que fomos instigados a desenvolver ações que apresentassem esse caráter.

O lócus foi a Associação Mansão Marco Antônio (AMMA), localizada no município de Serrinha - BA, instituição fundada em 20 de agosto de 1970, que tem como finalidade amparar idosos/as assegurando-lhes o direito de cidadão integrado na sociedade, através de um ambiente familiar. Dedicar-se ao acolhimento e cuidados dos idosos nas suas mais diversas condições, promovendo, entre as mais variadas atividades, momentos de ludicidade e descontração, para manter a mente ativa e a interação entre os residentes.

Sua criação e administração é realizada pelo Centro Espírita Deus, Cristo e Caridade, mantendo-se através dos mais diversos tipos de doações (cestas básicas, pães, materiais de limpeza, itens de higiene, dinheiro, etc), e também através da participação na Campanha Nota Premiada Bahia, recebendo parte do valor das notas fiscais. Foi feito o contato com o presidente da associação por intermédio de divulgação nas redes sociais, e, assim, sentimos necessidade de intervir na qualidade de vida dos idosos atendidos pela referida associação, através da promoção de atividades e doação de alguns itens de higiene, tão necessários no

dia-a-dia, principalmente durante o período pandêmico no qual todos atravessávamos. Assim, através do diálogo sobre saúde e sobre a relevância da prática de atividades físicas, buscamos estabelecer alguns vínculos sociais e promover momentos de descontração, conversa e interação para com os idosos.

Para dar atendimento ao desafio da implantação do projeto e implementação do mesmo, partimos do seguinte problema de intervenção: De que maneira o componente curricular Gestão de Projetos, ministrado no Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) na UNEB Campus XI, pode auxiliar os mestrandos a terem um olhar cuidadoso para com os/as idosos/as que moram no abrigo Associação Mansão Marco Antônio em Serrinha - Bahia? E, para responder a tal questionamento, assentamos como objetivo geral desenvolver ações interventivas sociais na Associação Mansão Marco Antônio, com vistas ao cuidado com a saúde corporal e mental, proporcionando momentos de descontração e aprendizagem. E, ainda como específicos: apresentar e proporcionar ações interventivas com os idosos moradores do abrigo - Associação Mansão Marco Antônio; discutir sobre o autocuidado e a qualidade de vida de idosos assistidos pela Associação; restabelecer vínculos afetivos e/ou sociais; favorecer o surgimento e o desenvolvimento de aptidões, capacidades e oportunidades para que os indivíduos façam escolhas com autonomia; promover momentos de descontração, de interação entre grupos, de desinibição, de socialização entre pares, de movimentos expressivos realizados de forma prazerosa, desafiantes e que levam a novas descobertas e realizar doações de kits de higiene e fraldas.

A importância desse projeto de intervenção se justifica pela perspectiva interventiva e social que o Mestrado MPIES/UNEB oportunizou aos mestrandos/as das linhas 1 e 2, através da disciplina Gestão de Projetos, a reflexão sobre problemas sociais, como a convivência de pessoas idosas em abrigos, particularmente em um abrigo localizado no município de Serrinha - Bahia. Vale a pena ressaltar que foi um contato importante para pessoas de áreas diferentes do conhecimento que se encontram num Mestrado Profissional e têm a oportunidade para realizar uma prática interventiva.

A nossa motivação pela escolha de pessoas idosas moradoras de um abrigo, justifica-se diante de recorrentes situações de invisibilidade dessas pessoas. O/a

idoso/a, quase sempre, teve durante a idade de exercício profissional uma vida ativa e, podem ser várias as causas que os levaram a morar em um abrigo. Se pensarmos pelo lado positivo, neste espaço, pessoas de uma mesma geração ou próximas, estarão diariamente relembrando momentos da sua juventude/fase adulta e dos prazeres ocorridos em ambas as etapas da vida.

Sabe-se também, de acordo com a divulgação das redes sociais da AMMA, que lá são executados diversos projetos educacionais e sociais realizados pelas mais diversas esferas da sociedade. Por esta razão, escolhemos a instituição supramencionada por seu trabalho primoroso para com os idosos, pautado por princípios como o respeito e valorização da dignidade humana. Fez-se imprescindível, naquele momento, acrescer a participação de outros profissionais para o alargamento das atividades propostas, uma vez que estes profissionais trouxeram contribuições importantes e necessárias no reavivamento do cuidar da saúde física e mental dos idosos. Assim, vale salientar que o envelhecimento exige um olhar interdisciplinar como fenômeno social e, para dar atendimento a este critério, contamos com a participação de convidados como o educador físico Ângelo Márcio Correia da Conceição, da enfermeira gerontóloga Edinúzia Araújo e contamos também com o apoio das colegas mestradas Tainá das Mercês Oliveira e Vanessa Góes Lima, colaborando na logística in loco para o acompanhamento das atividades propostas, como laboração dos exercícios, distribuição de lanches e entrega de kits de higiene. De maneira híbrida, com colegas presenciais e outras pessoas on-line conseguimos realizar as atividades com muita eficácia, emoção, envolvimento e participação ativa de todos e todas, sendo muito bem sucedido a sua execução.

Referencial teórico

O envelhecimento populacional, no século XXI, constitui-se em um desafio para as famílias, para a comunidade, para a sociedade e para o Estado, na busca de soluções para estas questões, especialmente para a promoção de políticas públicas, de ações intergeracionais, de mobilidade urbana e de acessibilidade, com vistas a atender e promover os direitos das pessoas idosas. De acordo com o IBGE (2022), o

Brasil tem 10,5% de sua população total em idosos apresentando o alargamento da pirâmide etária do país. Isso significa uma proporção significativa do aumento dessa faixa de idade com 65 anos ou mais. Isso exige da sociedade e dos governos, políticas públicas capazes de atender a este fenômeno social, que de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) se um país possuir acima de 7% de sua população com idade superior a 65 anos, é um país envelhecido, é o caso do Brasil.

Ainda evocando o Houaiss (2023) a palavra idoso quer dizer: “indivíduo que já possui muitos anos de vida: o limite de idade entre um adulto e um idoso é 65 anos”. Para o Estatuto do Idoso de acordo com a Lei 10.741, de 01/10/2003 e a Política Nacional do Idoso, ambos definem como idoso o cidadão com idade igual ou superior a 60 anos, ressaltando no seu artigo 3º:

É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 2003).

Cabe destacar que foi com o Serviço Social do Comércio (SESC) em São Paulo que atividades (tais como: passeios, jogos, bailes de aniversário, entre outros) com idosos passaram a ser desenvolvidas para além de atendimentos asilares, modificando desta feita, as perspectivas dos aposentados com tempo livre na promoção de novas experiências e olhares tendo em vista as patologias apresentadas a partir da exclusão social (Inouye et al. 2018).

O envelhecimento é um processo biológico natural e gradativo. Há um aumento expressivo da população idosa, contribuído pela medicina e pelos estilos de vida, intimamente ligado à queda da mortalidade e da fertilidade, acelerado pela disseminação e popularização das tecnologias da informação.

Para Reis (2013, p. 107), os termos terceira idade, melhor idade e feliz idade, são termos hipócritas. A realidade é que a velhice é difícil, especialmente em uma sociedade como a nossa que, a todo instante, desrespeita os mais velhos, obcecada que é pelo mito da eterna juventude. A nossa sociedade ainda rejeita e resiste ao envelhecimento. Segundo Godoy (2007, p. 28), “normalmente a pessoa quer longevidade, mas rejeita, com a mesma intensidade, a ideia da velhice”. A aceitação

da velhice constitui-se em um desafio tanto para a própria pessoa idosa, como para a sociedade, fazendo com que os idosos passassem a constituir um dos grupos mais vulneráveis.

Preparar-se para envelhecer é aprender, dia após dia, a ter mais maturidade, ser mais sábio, mais paciente. Nesta fase da vida, temos a preciosa oportunidade de conquistar a sabedoria que se encontra em estado latente em todos os indivíduos; o passo seguinte é tornar-se sábio, pois ninguém nasce sábio, velhice não é sinônimo de doença, mas sabedoria e esperança. Daí vem a importância em aprender a envelhecer com alegria e encarar a vida de maneira otimista (Godoy, 2007, p. 67).

Essa longevidade cada vez maior de nossa população exige também cuidados especializados, o que demanda respaldo financeiro para ser sustentado. É preciso se preparar para o envelhecimento, para enfrentar e transpor os obstáculos. Essa falta de preparo e de modelos prévios de inserção social oportunizou situações de exclusão, tornando comuns casos de negligência, violência psicológica, física e patrimonial. Muitos idosos acabam abandonados, em situações precárias, encontrando nos abrigos, asilos e associações, a oportunidade da melhoria das condições de vida.

A Resolução N° 283, de 26 de setembro de 2005, da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) traz o termo ILPIs - Instituições de Longa Permanência para Idosos, e as define como instituições governamentais ou não governamentais, de caráter residencial, destinada a domicílio coletivo de pessoas com idade igual ou superior a 60 anos, com ou sem suporte familiar, em condição de liberdade e dignidade e cidadania. Em Serrinha (BA), a AMMA é uma dessas instituições de acolhimento ao idoso. Atualmente, conta com a participação de 18 idosos acolhidos, sendo 07 mulheres e 11 homens, de diversas condições socioeconômicas.

Para frequentar a AMMA, primeiramente é necessário que o idoso queira fazer parte do grupo, mesmo que tenha sido indicado por familiares, amigos ou pessoas próximas, exceto nos casos de intervenção do poder público. A AMMA obedece às normas legais pertinentes à segurança e qualidade de vida dos idosos que ali residem. São oferecidas 06 refeições diárias, orientadas por uma nutricionista que realiza trabalho voluntário, bem como são tomadas providências quanto ao

acesso à dignidade humana, como por exemplo, no auxílio da expedição de Certidão de Nascimento e demais documentos pessoais.

Conta com o auxílio do Ministério Público, do Conselho Municipal do Idoso, do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), principalmente na orientação e fiscalização das atividades fins da Associação.

Semanalmente os idosos são reunidos com voluntários para a realização de atividades de socialização e de estimulação física e cognitiva, o que foi impossível durante o período de distanciamento social na Pandemia do COVID 19. Com o afrouxamento das normas graças à vacinação da população, as visitas dos voluntários aos poucos foram liberadas.

Sabemos que o processo de envelhecimento humano evidencia perdas gradativas no aspecto físico, nos órgãos dos sentidos e, em alguns casos, no aspecto psicossocial e emocional do indivíduo. Seja como medida preventiva ou como tratamento, a atividade física desempenha um importante papel na melhoria do desempenho físico e das atividades de vida diária, na prevenção e manejo de doenças, na saúde mental e na função cognitiva.

O bem estar físico e psicológico está aliado à prática de atividades físicas, e estas, quando bem orientadas, trazem benefícios à terceira idade. Para a realização desta prática, não é necessária uma atividade física intensa, desgastante ou exercícios físicos monótonos. Para obter um bom condicionamento físico, é preciso manter periodicidade ou regularidade nesta prática, a qual possibilitará uma vida mais plena com saúde, na melhor idade.

A ginástica laboral também apresenta um resultado bastante significativo na promoção da qualidade de vida na melhor idade, pois seus inúmeros benefícios atuam consideravelmente na redução dos efeitos decorrentes do envelhecimento, o que, de fato, está correlacionado com a capacidade de realizar atividades básicas do cotidiano (Nascimento, 2021).

Um fator preponderante para se ter um envelhecimento saudável, principalmente na terceira idade, são os cuidados com a higiene pessoal. No decorrer da vida, o sistema de defesa dos idosos é enfraquecido, devido a perda de função imune progressiva que gera, então, suscetibilidade aos indivíduos com mais

idade, a adquirirem doenças (Equipe Esperança e Vida, 2022). Desta forma, manter hábitos saudáveis de higiene, se torna uma medida preventiva de não adquirir infecções, micoses, bactérias na pele, mau cheiro, vírus, parasitas e desconforto pessoal. Para isso, é preciso agir com empatia, ser afetuoso, respeitoso e propiciar ao idoso o resgate de sua autoestima, para que possa sentir-se valorizado.

Para a nossa sociedade, que vive em mudanças constantes, o saber acumulado dos mais velhos que antes era considerado uma reserva valiosa, hoje é visto como algo ultrapassado. Ou seja, o que antes era sinônimo de sabedoria e experiência, se tornou algo contraditório (Giddens, 2008).

É preciso considerar as histórias trazidas por esses sujeitos, suas expectativas e lugares que ocupam, para serem articuladas a uma compreensão de cidadania, objetivando a autonomia e a emancipação. Desta forma, o pertencimento do grupo de idosos, perpassa do simples fato de se adequar a um conjunto de coisas que eles podem fazer ou não. É acreditar na capacidade de transmutação do indivíduo, independente de sua faixa etária.

É também importante considerar que, com o passar dos anos, ocorre uma discreta perda de retenção para a memorização. Em alguns casos, o envelhecimento vem acompanhado de doenças que aceleram muito esse curso, como o Alzheimer, a depressão, etc. O comprometimento da memória pode ser compensado por fatores como experiência de vida, organização das atividades, treinamento cerebral e hábitos saudáveis.

Manter o corpo e mente em atividade evita a estagnação e a regressão, por isso é também importante realizar atividades que permitam treinar e estimular a memória e a concentração, através de jogos, leituras, brincadeiras, palavras cruzadas, entre outros meios imagéticos ou impressos. Uma pessoa mentalmente ativa se protege dos efeitos do declínio natural. Por isso é importante aprender novas habilidades, buscar atividades estimulantes e desafiadoras, manter-se informado, alerta e interessado. Ao manter o cérebro trabalhando, ajudamos a proteger a saúde futura.

Aspectos metodológicos

Logo após a escolha do locus deste projeto, realizamos visita às dependências da AMMA para conhecer a sua realidade e assim poder propor uma intervenção realmente necessária e objetiva. Fomos recebidos pelo seu Presidente, que nos forneceu valiosas informações e o aval necessário para realização do mesmo. Assim, colhemos o quantitativo de participantes, das condições de saúde dos mesmos, do melhor horário para a realização da proposta e também dos materiais de higiene necessários.

As atividades foram realizadas de forma remota, através de bate-papo com a enfermeira gerontóloga Edinúzia Araújo, que tratou de questões sobre a higiene cotidiana e também respondeu às perguntas dos idosos participantes.

A todo instante, observávamos os semblantes e sinais do idosos, a fim de estabelecer momentos de pausa, diminuição do ritmo da conversa e para sanar dúvidas que porventura surgiam.

No momento da atividade física, mesmo sendo realizado com o educador físico à distância, a equipe presente na AMMA estava atenta às condições dos idosos, alinhando o ritmo e a frequência das atividades propostas.

Por fim, os idosos avaliaram a execução como válida e benéfica, sendo solicitado outros encontros futuros.

Resultados e discussões

Com o feedback positivo dos idosos, acreditamos que promovemos uma tarde diferenciada, relembrando aprendizados sobre a saúde e higiene e sobre a importância de realizar atividades físicas. Com financiamento das coordenadoras do projeto de extensão, conseguimos comprar e doar 12 pacotes de fraldas tamanho G – apenas 12 idosos fazem uso de fraldas), 18 pastas de dentes, 18 escovas de dentes e 18 sabonetes. Através da realização deste projeto de extensão foi possível intervir na realidade dos idosos da AMMA para além do aspecto educativo, pois a doação das fraldas foi elencada como uma das carências, principalmente na estação do inverno que se faz presente. Desta forma, atingimos os objetivos propostos do projeto de extensão.

Como aspectos positivos fundamentais para a realização das atividades, podemos destacar a receptividade de todos os funcionários e moradores idosos da AMMA; a possibilidade do uso da internet wi-fi da AMMA, que foi imprescindível para a transmissão da reunião via Teams; e o empréstimo de projetor de multimídia e caixas de som pela UNEB – Campus XI – Serrinha. Ademais, fica a certeza que a vida é feita de fases e estamos nela para sermos pontes que levem alegria, acolhimento, solidariedade e alteridade.

Entre as dificuldades encontradas, podemos destacar inicialmente a impossibilidade da presencialidade, devido aos protocolos de distanciamento social que ainda precisavam ser cumpridos, especialmente com idosos. Outra dificuldade foi que o salão onde as atividades foram programadas para serem realizadas não tinha sinal da internet wi-fi, devendo ser reprogramada para instalação dos equipamentos na sala principal da AMMA. O sinal da internet wi-fi também caía e travava muito o vídeo, o que às vezes demandava à equipe presente uma intervenção para dar continuidade às atividades, para que os idosos não perdessem o interesse na apresentação.

Considerações finais

Concluimos valorosa a doação feita para a AMMA, seja na forma de tempo, presença, produtos ou recursos financeiros. São trocas de saberes e experiências que somente a relação intergeracional pode proporcionar.

Consideramos importante a prática de gestar um projeto desde o seu planejamento até o encontro com seus resultados. Encontrar um tema em que o trio tivesse motivação suficiente para executá-lo foi um dos maiores entraves, haja vista a diversidade dos temas trabalhados e projetos de pesquisa. Deste modo, com a ativa participação em todos os momentos necessários para a execução, avaliamos a sua estruturação e implementação satisfatória pois seus objetivos foram alcançados. A AMMA foi uma instituição bastante receptiva e colaborou em todas as fases, desde a visita ao seu espaço, reunião de planejamento e acolhimento durante a execução, auxiliando quando necessário, como por exemplo, disponibilizando o

usufruto do seu espaço e dos recursos a ele inerentes a fim de contribuir com a execução do projeto de extensão haja vista a sua importância.

Os idosos mostraram-se participativos e contentes com a promoção das atividades. Ouviram atenciosamente a enfermeira gerontóloga, fazendo alguns questionamentos, realizaram os movimentos propostos pelo educador físico, à sua maneira e no seu ritmo, seja em pé, sentado ou na cadeira de rodas e mostraram-se contentes com a doação das fraldas e dos kits de higiene.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.741 de 01 de outubro de 2003:** Estatuto do idoso. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.741.htm> Acesso em: 26 jan. 2011.

DAWALIBI, N. W., GOULART, R. M.M., PREARO, L. C. **Fatores relacionados à qualidade de vida de idosos em programas para a terceira idade.** DOI: 10.1590/1413-81232014198.21242013. São Paulo, 2013.

FIGUEIREDO, A. M. de e de SOUZA. S. R. G. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses:** da redação científica à apresentação do texto final. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

GARCIA, R. M.; SILVA, M. P. DA. **EJA, diversidade e inclusão:** reflexões (im)pertinentes João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.

GIDDENS, A. **Sociologia.** 6. ed. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

https://www.google.com.br/search?q=percentual+de+idosos+no+brasil+2022&sxsrf=AB5stBgXugkrCAACD_fWmFTIIYmEkc5z4w%3A16888656. Acesso em 08/07/2023, 23h.

INOUE, K.; ORLANDI, F. de S.; i; PAVARINI, S. C. L.; PEDRAZZANI, E. S. Efeito da Universidade Aberta à Terceira Idade sobre a qualidade de vida do idoso. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e142931, 2018

MARÇAL, P. H. 1- **Maus tratos contra idosos no Brasil têm números impressionantes** (globo.com). Disponível em: <<https://g1.globo.com/hora1/noticia/2016/06/maus-tratos-contraidosos-no-brasil-tem-numeros-impressionantes.html>> Acesso em: 22 abr. 2022

NASCIMENTO, Cassio. F. do **Os benefícios da atividade física para a terceira idade.** 2021. 23 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso Bacharelado em Educação Física- Universidade Norte do Paraná, Paranavaí, 2021.



V Seminário Internacional
Educação, Políticas Públicas e
Desenvolvimento Social
15 e 16 de setembro de 2023



VEJA. Os efeitos do envelhecimento no sistema imunológico do idoso! Equipe esperança e vida, 2022. Disponível em: <<https://equipeesperancaevida.com/sistema-imunologico-do-idoso/>> Acesso em: 21 abr.2022.

A ABORDAGEM EXISTENCIALISTA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA

Everton Nery Carneiro
Universidade do Estado da Bahia

Resumo

Este artigo objetiva fazer uma reflexão a respeito da abordagem existencialista e a formação humana. O referencial teórico consiste em obras de Heidegger, Sartre e Merleau-Ponty. Utilizando análise documental como técnica de coleta de dados, o estudo visa identificar as principais características da abordagem existencialista na educação, bem como sua relação com a formação humana. Ademais, busca investigar sob esta perspectiva, buscando propor estratégias pedagógicas que valorizem a subjetividade do aluno e promovam uma formação mais integral. A pesquisa visa busca contribuir para o debate sobre a formação humana e a educação, reflexionando sobre as práticas pedagógicas e as possibilidades da abordagem existencialista. O estudo tem caráter exploratório e descritivo, buscando subsidiar novas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: desafios; perspectivas; reflexão; existencialismo; formação humana.

Introdução

Nosso objetivo geral neste artigo é fazer uma reflexão existencialista relacionada ao processo de formação humana. Para atingir esse objetivo elencamos os seguintes objetivos específicos: identificar as principais características da abordagem existencialista na educação; analisar a relação entre a abordagem existencialista e o processo de formação humana; investigar os desafios e as perspectivas para a educação a partir da abordagem existencialista; propor estratégias pedagógicas que possam contribuir para uma formação humana a partir da abordagem existencialista.

Sendo a educação uma das áreas fundamentais para o desenvolvimento humano e social, enfrentando constantes desafios e mudanças no decorrer do tempo, temos a seguinte questão: Quais os desafios, as perspectivas e as estratégias para a educação a partir de uma abordagem teórico-metodológica existencialista no processo de formação humana? Para esse problema intuimos que a abordagem existencialista pode contribuir para uma formação humana mais

completa, que leve em consideração as dimensões sociais, políticas e culturais do ser humano, mas para isso é necessário superar os desafios relacionados à implementação dessa abordagem na prática educativa.

Temos por compreensão acreditar que a abordagem existencialista pode oferecer novas perspectivas e desafios importantes para a educação, pois esta é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano e social, e atualmente enfrenta diversos desafios e questões que afetam diretamente a qualidade da formação oferecida. A partir da abordagem existencialista, é possível ampliar as perspectivas sobre o papel da educação na formação humana e na promoção de uma sociedade mais justa e equitativa.

No que se refere à relevância científica deste estudo, destacamos sua contribuição para a discussão sobre a formação humana a partir de uma abordagem teórico-metodológica existencialista na educação, possibilitando reflexões acerca dos desafios e perspectivas para a educação. Além disso, esta pesquisa pode fornecer subsídios para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que valorizem a subjetividade do aluno e a construção de uma formação mais ampla e integral.

Nosso referencial teórico está centrado na filosofia existencialista, especialmente as obras de Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre e Maurice Merleau-Ponty, que fornecem subsídios para uma reflexão mais profunda e larga sobre o ser humano e sua relação com o mundo.

No que tange ao método empregado, esta pesquisa tem caráter exploratório e descritivo, utilizando a análise documental como principal técnica de coleta de dados, a partir de livros, artigos, teses e dissertações que abordem a temática da formação humana a partir de uma abordagem existencialista. Foi realizada uma análise crítica dos dados coletados, buscando identificar os principais desafios, perspectivas e estratégias para a educação sob essa perspectiva teórico-metodológica.

Espera-se com esta pesquisa contribuir para o debate sobre a formação humana e a educação, a partir de uma perspectiva existencialista, possibilitando reflexões sobre os desafios, perspectivas e estratégias para a educação neste

contexto. A pesquisa pode subsidiar novas práticas pedagógicas que valorizem a subjetividade do aluno e a construção de uma formação mais ampla e integral.

Referencial Teórico

De acordo com Silva (2018, p. 12), "o existencialismo se fundamenta numa ontologia que se preocupa com o ser humano, em suas condições de existência e em sua relação com o mundo e com o outro".

O existencialismo é uma corrente filosófica que se consolidou no século XX e teve como principal representante o filósofo Jean-Paul Sartre. A partir da sua obra, Sartre introduziu no campo filosófico a ideia de que o ser humano é livre e responsável por suas escolhas, o que o leva a refletir sobre a existência e o sentido da vida. Uma das principais características do existencialismo é a centralidade do ser humano, que se torna o ponto de partida e de chegada da reflexão filosófica. Como afirma Sartre, "o homem é a única criatura que está sempre buscando um sentido" (Sartre, 2012, p. 17). A partir dessa perspectiva, o existencialismo se preocupa em entender o que significa ser humano e como o indivíduo pode encontrar sentido em sua existência.

Outro aspecto importante do existencialismo é a ideia de que a existência humana é marcada pela angústia e pelo medo da morte. Para Sartre, o ser humano se depara com a sua própria finitude e com a incerteza do futuro, o que gera uma profunda sensação de angústia. Nesse sentido, a liberdade se torna uma condição fundamental para lidar com a angústia e encontrar sentido na vida.

A liberdade, no entanto, não é vista como algo absoluto no existencialismo. Ao contrário, ela está sempre limitada pelo contexto social e histórico em que o indivíduo se encontra. Como destaca Simone de Beauvoir, "a liberdade não é um dado, mas sim uma busca constante" (Beauvoir, 2016, p. 15). A partir dessa perspectiva, o existencialismo se preocupa em entender as condições sociais e históricas que limitam a liberdade humana, bem como em buscar formas de superar essas limitações.

Por fim, o existencialismo também se destaca pela sua preocupação com a subjetividade e a interioridade do indivíduo. Como afirma Sartre, "o homem é

condenado a ser livre" (Sartre, 2012, p. 22), o que significa que ele é responsável por suas escolhas e deve enfrentar as consequências dessas escolhas. Nesse sentido, o existencialismo se preocupa em compreender a experiência subjetiva do indivíduo, bem como em buscar formas de expressão para essa experiência.

Já por formação humana, temos um entendimento que esta é um processo contínuo de desenvolvimento integral da pessoa em todos os aspectos: físico, mental, emocional e social. Trata-se de uma construção pessoal e coletiva que visa aprimorar as capacidades individuais, promover a autonomia e o bem-estar, além de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Segundo Gadotti (2013, p. 101), formação humana é "um processo que se dá ao longo de toda a vida, desde o nascimento até a morte". Nesse processo, o indivíduo se relaciona com o mundo e com os outros, desenvolvendo suas potencialidades e adquirindo conhecimentos, habilidades e valores. A formação humana não se limita à educação formal, mas abrange todas as experiências de vida que contribuem para a construção da identidade e da subjetividade do indivíduo.

A formação humana é um tema de interesse em diversas áreas do conhecimento, como a psicologia, a sociologia, a filosofia, e antropologia. Cada área tem uma perspectiva específica sobre o assunto, mas todas convergem para a importância da formação humana como um processo de desenvolvimento integral e contínuo do ser humano. Para Arroyo (2013, p. 17), formação humana deve estar centrada na construção da cidadania, que implica a capacidade de participar ativamente da vida social e política, de tomar decisões conscientes e responsáveis, e de agir em prol do bem comum. Nesse sentido, a formação humana não deve ser vista apenas como uma questão individual, mas também como uma questão coletiva, que envolve a formação de uma sociedade justa e democrática.

A formação humana é também um tema relevante no campo da educação, que tem como objetivo formar pessoas capazes de exercer sua cidadania de forma plena e consciente. Nesse sentido, a educação deve contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo, estimulando a criatividade, a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de se relacionar de forma ética e solidária com os outros e com o mundo.

Aspectos metodológicos

A abordagem existencialista tem uma relação intrínseca com o processo de formação humana, uma vez que se preocupa em compreender a condição humana em sua totalidade, buscando compreender os indivíduos em suas singularidades e subjetividades. Nesse sentido, a educação existencialista busca contribuir para a formação integral do indivíduo, promovendo o seu desenvolvimento como ser humano autêntico e livre.

Segundo Merleau-Ponty (2006), o existencialismo é uma filosofia que se preocupa com a existência humana e seus questionamentos, com o objetivo de compreender a condição humana. Dessa forma, a abordagem existencialista na educação parte do pressuposto de que a aprendizagem deve ser significativa e envolver questões existenciais, tais como a liberdade, a responsabilidade e a autenticidade. Sartre (2005) afirma que a educação existencialista busca desenvolver no indivíduo a capacidade de compreender a si mesmo e ao mundo que o cerca, a fim de possibilitar escolhas mais conscientes e autênticas.

A relação entre a abordagem existencialista e o processo de formação humana está diretamente ligada ao papel da educação em promover o desenvolvimento integral do indivíduo. Para o existencialismo, o indivíduo é livre e responsável por suas escolhas e ações, o que implica em uma educação que valorize a autonomia e a independência. Assim, a educação existencialista busca criar condições para que o indivíduo desenvolva sua capacidade de escolha e ação, de forma consciente e autêntica.

Outra característica importante da abordagem existencialista na educação é a valorização do indivíduo em sua singularidade. Segundo Heidegger (2006), cada ser humano é único e possui uma existência própria, o que implica em uma educação que leve em conta as particularidades de cada indivíduo. Dessa forma, a educação existencialista busca promover o desenvolvimento de cada indivíduo em sua singularidade, possibilitando a expressão de suas potencialidades e características únicas.

Por fim, a abordagem existencialista na educação também está relacionada com a promoção da reflexão crítica sobre a existência humana e suas questões

fundamentais, entendendo que "A reflexão crítica é essencial para o desenvolvimento da consciência do indivíduo, contribuindo para que ele compreenda sua existência e suas possibilidades de ação de forma mais consciente e autêntica." (Merleau-Ponty, 2006, p.505)

Para Merleau-Ponty (2006), a educação existencialista deve possibilitar a reflexão crítica sobre a vida e a morte, a liberdade e a responsabilidade, a finitude e a transcendência. Essa reflexão crítica é essencial para o desenvolvimento da consciência do indivíduo, contribuindo para que ele compreenda sua existência e suas possibilidades de ação de forma mais consciente e autêntica.

Portanto, a abordagem existencialista na educação busca promover o desenvolvimento integral do indivíduo, valorizando a liberdade, a autonomia, a singularidade e a reflexão crítica. Essas características estão intimamente relacionadas com o processo de formação humana, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Resultados e discussões

1 Existencialismo na educação: uma abordagem

Uma das principais características da abordagem existencialista é o foco no sujeito, ou seja, o aluno é visto como um ser único e irrepetível, com sua própria história de vida e suas experiências pessoais. Assim, a educação existencialista busca compreender as necessidades e desejos do aluno, respeitando suas diferenças e valorizando suas singularidades. Segundo Heidegger (1996), a educação deve ser capaz de proporcionar ao indivíduo a possibilidade de se reconhecer como ser autêntico, e não como uma mera reprodução dos valores e normas sociais.

Outra característica importante da abordagem existencialista na educação é a valorização da liberdade e da autonomia. De acordo com Sartre (1973), o ser humano é livre e responsável por suas escolhas, e é nesse sentido que a educação existencialista busca desenvolver a capacidade do indivíduo de fazer suas próprias escolhas e assumir as consequências de seus atos. Para Sartre (1973), a educação

deve ter como objetivo formar indivíduos autônomos e conscientes de suas ações, capazes de construir seus próprios caminhos e de lidar com as incertezas da vida.

Além disso, a abordagem existencialista na educação valoriza o diálogo como uma forma de construir o conhecimento. Segundo Gadamer (1997), o conhecimento é construído a partir da relação entre sujeito e objeto, e é na intersubjetividade que se dá a compreensão do mundo. Nesse sentido, a educação existencialista busca desenvolver a capacidade do indivíduo de se relacionar com o outro de forma autêntica e respeitosa, favorecendo a troca de experiências e o desenvolvimento mútuo.

Assim, a abordagem existencialista na educação tem como característica a preocupação com a formação do indivíduo em sua totalidade. Para Merleau-Ponty (2006), o ser humano não é apenas um conjunto de habilidades e competências, mas sim um ser que se relaciona com o mundo e que é influenciado por suas experiências e emoções. Nesse sentido, a educação existencialista busca desenvolver o aluno de forma integral, considerando não apenas suas habilidades cognitivas, mas também suas emoções, sentimentos e valores.

2 Desafios e perspectivas para a educação a partir da abordagem existencialista

A abordagem existencialista tem sido cada vez mais discutida no âmbito educacional, uma vez que se preocupa em compreender a condição humana em sua totalidade e singularidade, buscando promover o desenvolvimento integral do indivíduo. Nesse sentido, é importante investigar os desafios e as perspectivas para a educação a partir dessa abordagem.

Um dos principais desafios para a educação existencialista é a necessidade de romper com a concepção tradicional de educação, que muitas vezes se preocupa apenas com a transmissão de conhecimentos técnicos e científicos. Segundo Sartre (2005), a educação existencialista deve se preocupar em desenvolver no indivíduo a capacidade de compreender a si mesmo e ao mundo, valorizando a subjetividade e a singularidade de cada um. Além disso, outro desafio da abordagem existencialista na educação é a valorização da liberdade e da autonomia do indivíduo. Para

Heidegger (2006), a educação existencialista deve possibilitar que o indivíduo desenvolva sua capacidade de escolha e ação, promovendo a sua independência e autonomia. No entanto, essa valorização da liberdade deve estar sempre acompanhada da responsabilidade, uma vez que cada indivíduo é responsável por suas escolhas e ações.

Por outro lado, a abordagem existencialista na educação apresenta diversas perspectivas e possibilidades para a formação humana. Uma das principais perspectivas é a valorização da subjetividade e da singularidade do indivíduo. Segundo Merleau-Ponty (2006), cada ser humano possui uma existência própria e única, o que implica em uma educação que leve em conta as particularidades de cada indivíduo. Dessa forma, a educação existencialista pode contribuir para que cada indivíduo desenvolva suas potencialidades e características únicas.

Outra perspectiva importante da abordagem existencialista na educação é a promoção da reflexão crítica sobre a existência humana e suas questões fundamentais. Segundo Sartre (2005), a educação existencialista deve possibilitar a reflexão crítica sobre a vida e a morte, a liberdade e a responsabilidade, a finitude e a transcendência. Essa reflexão crítica é essencial para o desenvolvimento da consciência do indivíduo, contribuindo para que ele compreenda sua existência e suas possibilidades de ação de forma mais consciente e autêntica.

Por fim, a abordagem existencialista na educação também apresenta a perspectiva de formar indivíduos capazes de transformar o mundo em que vivem. Segundo Freire (2005), a educação deve possibilitar a formação de sujeitos críticos e atuantes, que sejam capazes de transformar a realidade em que estão inseridos. Nesse sentido, a educação existencialista pode contribuir para a formação de indivíduos que sejam capazes de compreender e transformar o mundo, promovendo a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

3 Propostas de estratégias e formação humana: abordagem existencialista

A abordagem existencialista na educação tem como objetivo contribuir para uma formação integral do indivíduo, promovendo o seu desenvolvimento como ser

humano autêntico e livre. Nesse sentido, algumas estratégias pedagógicas podem ser adotadas para promover essa formação humana a partir dessa abordagem.

Uma das estratégias pedagógicas que pode ser adotada é a valorização do diálogo entre professor e aluno, bem como entre os próprios alunos. Para Freire (2005), o diálogo é fundamental para a construção do conhecimento e para a formação humana, uma vez que possibilita a reflexão crítica sobre a realidade e sobre si mesmo. Dessa forma, o diálogo pode ser utilizado como uma estratégia para promover a reflexão crítica sobre a existência humana e suas questões fundamentais, contribuindo para o desenvolvimento da consciência do indivíduo.

Outra estratégia pedagógica que pode ser adotada é a utilização de atividades que estimulem a criatividade e a expressão do indivíduo. Para Rogers (2015), a expressão criativa é fundamental para a realização pessoal e para a formação humana, uma vez que possibilita a manifestação das características únicas de cada indivíduo. Dessa forma, atividades como a escrita, o desenho, a pintura e a música podem ser utilizadas como estratégias pedagógicas para estimular a criatividade e a expressão do indivíduo.

Além disso, a utilização de atividades que promovam a reflexão crítica sobre a existência humana também pode ser adotada como estratégia pedagógica. Atividades como a leitura de textos filosóficos, a discussão em grupo e a reflexão sobre situações cotidianas podem contribuir para o desenvolvimento da consciência do indivíduo, possibilitando a compreensão da sua existência e das possibilidades de ação de forma mais consciente e autêntica.

Temos também, a utilização de atividades que valorizem a experiência pessoal do indivíduo também pode ser adotada como estratégia pedagógica. Para Gadamer (1997), a experiência pessoal é fundamental para a compreensão da realidade e para a construção do conhecimento. Dessa forma, atividades como a narração de histórias pessoais, a reflexão sobre situações vividas e a análise de obras de arte podem ser utilizadas como estratégias pedagógicas para valorizar a experiência pessoal do indivíduo.

Portanto, a adoção de estratégias pedagógicas que valorizem o diálogo, a criatividade, a reflexão crítica e a experiência pessoal do indivíduo pode contribuir para uma formação humana a partir da abordagem existencialista. Essas estratégias

podem ser aplicadas em diferentes níveis de ensino e em diferentes disciplinas, promovendo o desenvolvimento integral do indivíduo e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Outra estratégia que pode ser utilizada na abordagem existencialista é a valorização do diálogo e da comunicação entre os alunos e professores. Segundo Gadotti (2013), a educação existencialista deve possibilitar a troca de ideias e experiências entre os indivíduos, a fim de promover uma reflexão crítica sobre a existência humana. Dessa forma, é importante que os professores incentivem a comunicação entre os alunos, criando espaços para debates e discussões sobre temas relevantes.

Além disso, a abordagem existencialista na educação também pode utilizar a arte como uma estratégia pedagógica. Para Heidegger (2008), a arte é uma forma de expressão que permite ao indivíduo se relacionar com o mundo de forma autêntica e singular. Dessa forma, é possível utilizar a arte como um recurso pedagógico para que os alunos possam expressar suas emoções e ideias de forma criativa e autêntica.

Podemos ainda trazer como estratégia, que pode ser utilizada na abordagem existencialista, a promoção da autonomia e independência dos alunos. Para Sartre (2005), a educação existencialista deve possibilitar o desenvolvimento da capacidade de escolha e ação do indivíduo, promovendo a sua autonomia e independência. Nesse sentido, é importante que os professores criem situações em que os alunos possam tomar decisões e agir de forma independente, respeitando suas singularidades e subjetividades.

Por fim, a abordagem existencialista na educação pode utilizar a reflexão crítica como uma estratégia pedagógica. Segundo Merleau-Ponty (2006), a reflexão crítica é essencial para o desenvolvimento da consciência do indivíduo, contribuindo para que ele compreenda sua existência e suas possibilidades de ação de forma mais consciente e autêntica. Dessa forma, é importante que os professores promovam momentos de reflexão e autoavaliação, a fim de possibilitar a compreensão da existência humana e suas questões fundamentais.

Portanto, a abordagem existencialista na educação pode utilizar diversas estratégias pedagógicas para contribuir para a formação humana, tais como a

valorização da singularidade, o diálogo e a comunicação, a arte, a autonomia e independência dos alunos e a reflexão crítica. Essas estratégias são fundamentais para promover uma educação que leve em conta a totalidade do ser humano e suas subjetividades, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Considerações finais

Entre as características principais da abordagem existencialista na educação, destacam-se o foco no sujeito, a valorização da liberdade e da autonomia, o diálogo como forma de construção do conhecimento e a preocupação com a formação integral. Essas características indicam que a abordagem existencialista valoriza o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade, respeitando suas diferenças e singularidades.

Assim, a abordagem existencialista na educação pode contribuir para a formação de indivíduos autônomos, conscientes e capazes de construir seus próprios caminhos. Além disso, a valorização do diálogo e da relação entre sujeito e objeto pode favorecer o desenvolvimento mútuo e a construção coletiva do conhecimento.

Destacamos aqui a relação intrínseca entre a abordagem existencialista na educação e o processo de formação humana. A educação existencialista busca compreender a condição humana em sua totalidade, valorizando a singularidade e subjetividade de cada indivíduo. Além disso, a abordagem existencialista valoriza a liberdade, a autonomia, a responsabilidade e a reflexão crítica, o que contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Entendemos assim, que ao trabalharmos com o existencialismo na educação, objetivo é promover o desenvolvimento integral dos diversos sujeitos, valorizando sua singularidade e subjetividade. Um dos principais desafios é romper com a concepção tradicional de educação que se preocupa apenas com a transmissão de conhecimentos técnicos e científicos, e valorizar a liberdade e autonomia do indivíduo. Por outro lado, a abordagem existencialista oferece perspectivas como a

valorização da subjetividade e singularidade do indivíduo, a promoção da reflexão crítica sobre a existência humana e suas questões fundamentais e a formação de indivíduos capazes de transformar o mundo em que vivem.

A aprendizagem geral, a partir do artigo é que a abordagem existencialista na educação busca a formação integral do indivíduo, promovendo o seu desenvolvimento como ser humano autêntico e livre. Algumas estratégias pedagógicas podem ser adotadas para promover essa formação humana, como a valorização do diálogo entre professor e aluno, a utilização de atividades que estimulem a criatividade e a expressão do indivíduo, a promoção da reflexão crítica sobre a existência humana, a valorização da experiência pessoal do indivíduo, a valorização do diálogo e da comunicação entre os alunos e professores, a utilização da arte como estratégia pedagógica, a promoção da autonomia e independência dos alunos, e a reflexão crítica como uma estratégia pedagógica. Essas estratégias podem ser aplicadas em diferentes níveis de ensino e disciplinas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Espera-se que a pesquisa contribua para o debate sobre a formação humana e a educação a partir de uma perspectiva existencialista e que possa subsidiar novas práticas pedagógicas que valorizem a subjetividade do aluno e a construção de uma formação mais ampla e integral, pois "O diálogo é fundamental para a construção do conhecimento e para a formação humana, uma vez que possibilita a reflexão crítica sobre a realidade e sobre si mesmo." (Freire, 2005, p.76)

Referências

ARROYO, M. G. **Educação, cidadania e participação social**. Campinas: Autores Associados, 2013.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 24^a ed. São Paulo: Editora Ática, 2013.

HEIDEGGER, Martin. **A Origem da Obra de Arte**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

_____. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ROGERS, Carl. **Tornar-se Pessoa**. 8. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Tradução de Vergílio Ferreira. São Paulo: Nova Cultural, 2005.

_____. **O Ser e o Nada**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, T. S. **Sobre o existencialismo de Sartre**. Revista Brasileira de Filosofia, São Paulo, v. 67, n. 214, p. 11-24, 2018.

UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE EM SERRINHA, BAHIA, BRASIL: TESSITURAS DAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E SUBJETIVIDADES

Fernando de Souza Nunes
Geo(Bio)Grafar / UNEB / Campus XI - Serrinha

Resumo

Este trabalho, um estudo qualitativo, discute as subjetividades das idosas/estudantes do Programa Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI / UNEB) em Serrinha, Bahia, por meio das narrativas (auto)biográficas – metodologia da pesquisa e fundamentação teórica – amparadas pela análise interpretativo-compreensiva-compreensiva, considerando a capilaridade de investigar a formação, as experiências e trajetória de vida das biografadas. O objetivo da pesquisa é apresentar os resultados obtidos com o texto dissertativo intitulado: “Universidade Aberta à Terceira Idade em Serrinha-BA: narrativas (auto)biográficas e territorialidades”. Em resultados e discussões indico que as narrativas permitem compreender algumas das inúmeras tensões, contradições, desafios e perspectivas para a pessoa idosa no contexto regional e local, sendo necessário o reconhecimento e aceitação da velhice na sociedade do consumo e do espetáculo. Por fim, considero que as narrativas (auto)biográficas permitem revelar subjetividades das idosas da UATI / UNEB em Serrinha, que implicam na condição da pessoa idosa na sociedade atual.

Palavras-chave: UATI; narrativas; (auto)biografia; terceira idade.

Introdução

A população idosa no Brasil, pessoas com idade igual ou superior a sessenta anos de idade, aumentou de 11,3% em 2012, para 15,1 em 2022, de acordo com os dados da divisão de Características Gerais dos Domicílios e dos Moradores 2022 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), pelo IBGE (2023). Esse aumento de pessoas idosas no país é resultado do acesso a métodos contraceptivos por parte das mulheres, expansão das políticas públicas e dos serviços públicos de saneamento básico, assistência e seguridade social e de saúde.

Saliento, pois, a importância da pessoa idosa na sociedade, não somente pelo papel que exerce para o meio social e o espaço geográfico, mas, pela garantia e promoção da dignidade de pessoa humana expressa pelo desenvolvimento social e os indicadores socioeconômicos; a história e memória coletiva; a cultura e suas

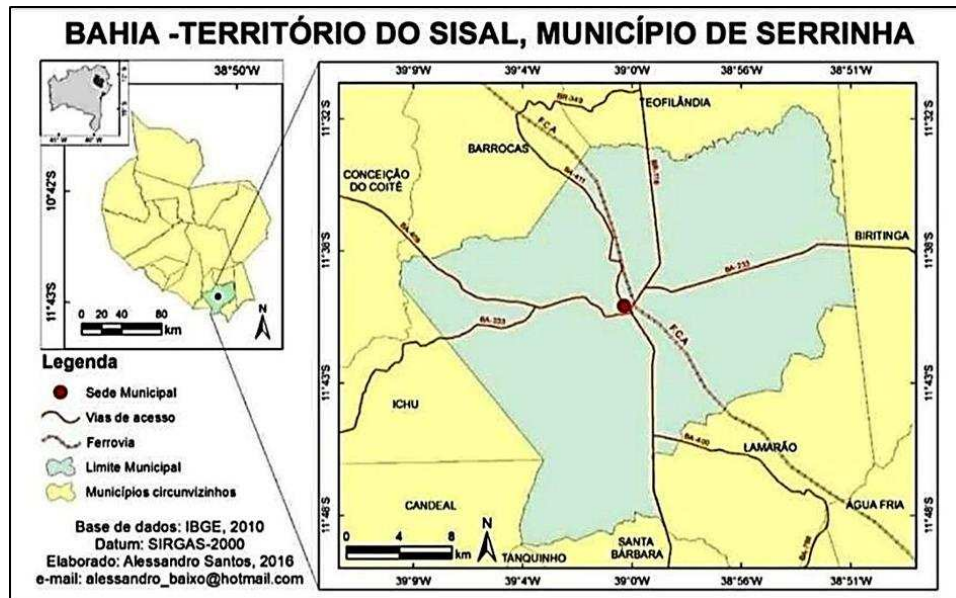
expressões identitárias; a superações das desigualdades, da pobreza e miséria e as formas de preconceito, discriminação e violência contra os idosos nas escalas local, regional e nacional.

Com esses dados, há uma tímida melhora na qualidade de vida que pode ser ampliado com ações sociais que envolvam organizações não-governamentais, sindicatos, associações, entidades, universidades e a sociedade em geral. Dentre essas ações, destaco o papel das instituições de ensino superior na manutenção de programas e projetos voltados a população idosa a exemplo das universidades para a terceira idade.

Menciono a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), desenvolvem ações voltadas à população idosa por meio da Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI), instalada em 24 Campi / 29 Departamentos instalados em cidades localizadas nos Territórios de Idades da Bahia¹. Destaque para o lócus desta pesquisa: a UATI no Departamento de Educação Campus XI, UNEB em Serrinha.

Figura 1 – Localização do município de Serrinha no Território do Sisal, Bahia

¹ O Território de Identidade é uma unidade de planejamento adotada no estado da Bahia, a partir do ano de 2008 e configura-se como “um espaço físico geograficamente definido, não contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meios de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade e coesão social, cultural e territorial”. (Bahia, 2016; 2015). O Governo da Bahia passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região. São eles: Irecê; Velho Chico; Chapada Diamantina; Sisal; Litoral Sul; Baixo Sul; Extremo Sul; Médio Sudoeste da Bahia; Vale do Jiquiriçá; Sertão do São Francisco; Bacia do Rio Grande; Bacia do Paramirim; Sertão Produtivo; Piemonte do Paraguaçu; Bacia do Jacuípe; Piemonte da Diamantina; Semiárido Nordeste II; Litoral Norte e Agreste Baiano; Portal do Sertão; Sudoeste Baiano; Recôncavo; Médio Rio de Contas; Bacia do Rio Corrente; Itaparica; Piemonte Norte do Itapicuru; Metropolitano de Salvador; Costa do Descobrimento. O Território de Identidade do Sisal é um espaço geográfico que abrange uma área de 20.454 km², o equivalente a 3,6% do território do estado da Bahia, composto por uma população de 582.331 habitantes (IBGE, 2015), abrangendo 4,15% da população absoluta deste estado. Do total deste percentual da população baiana, 57,20% é residente do espaço rural. Este Território de Identidade é mais conhecido como Região Sisaleira e está localizado no semiárido da mesorregião do Nordeste baiano, distante da capital baiana por aproximadamente 180 km, instituído a partir da política de desenvolvimento rural com abordagem territorial implantada pelo estado, e em consonância com o Programa de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais (PNDSTR) do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). Os municípios que compõem o Território do Sisal são: Araci; Barrocas; Biritinga; Candeal; Cansanção; Conceição do Coité; Ichu; Itiúba; Lamarão; Monte Santo; Nordestina; Queimadas; Quijingue; Retirolândia; Santaluz; São Domingos; Serrinha; Teofilândia; Tucano e Valente. (Bahia, 2016).



Fonte: Oliveira (2016, p. 59).

A UATI surgiu no ano de 1995 na forma de Grupo de Trabalho da Terceira Idade (GTTI) no Campus I – Salvador e se expandiu para os demais Campi da UNEB, alcançando os idosos dos Territórios de Identidade do Estado. Mais adiante, o grupo se transformou num programa de extensão universitária e passou a ser denominada Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI). No ano de 2013, a universidade criou o Núcleo das Universidade Aberta à Terceira Idade (NUATI), vinculada a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), para desempenhar de forma organizada as ações e valorização da pessoa idosa.

Nisso consiste a relevância deste trabalho para o ensino, pesquisa e extensão - tríade constitucional das universidades públicas estaduais e federais – promovendo o pensamento acadêmico e científico junto as Ciências, em especial, as Humanas e suas Tecnologias.

O objetivo desta comunicação é apresentar os resultados obtidos com o texto dissertativo intitulado: “Universidade Aberta à Terceira Idade em Serrinha-BA: narrativas (auto)biográficas e territorialidades”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais (PROET / UNEB), orientado pela Profa. Dra. Simone Ribeiro Santos. Vale salientar que o projeto que originou o trabalho dissertativo encontra-se cadastrado como atividade de pesquisa no Departamento

de Educação Campus XI – Serrinha e inspirado nas ações do Grupo de Pesquisa Geo(BIO)grafar: Geografia, Diversas Linguagens e Narrativas de Professores.

No texto, elenco as narrativas (auto)biográficas como fundamentação teórica, as quais, por sua vez, operam como instrumento de investigação das subjetividades de algumas idosas / estudantes do Programa de Extensão da UNEB em Serrinha – Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI) - enquanto colaboradoras / biografadas da pesquisa.

Assim, o presente texto estrutura-se da seguinte forma: resumo, introdução, referencial teórico, aspectos metodológicos, resultados e discussões, considerações finais e referências utilizadas no texto.

Referencial teórico

Apresento nesta seção uma breve discussão teórica sobre os temas presentes no título desta obra, a exemplo da (auto)biografia: Nóvoa e Finger (2014), Josso (2004), Medeiros e Aguiar (2018), Souza (2014), Passeggi (2014); narrativas (auto)biográfica: Meireles (2015), Souza (2006); e subjetividades na terceira idade: Beauvoir (2018), Bosi (2003; 1994).

O procedimento de pesquisa (auto)biográfica, surgida entre as décadas de 1920 e 1930 na Escola de Chicago, que “[...] permite que cada pessoa identifique na sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador” de acordo com (Nóvoa; Finger, 2014, p. 22), advém da autobiografia tida como gênero literário caracterizado por relatar a vida de uma pessoa com destaque na sociedade.

Na pesquisa (auto)biográfica, identifico a existência de dois aspectos que a caracterizam no âmbito da investigação: relatos de experiências e histórias de vida. Esses dois vetores resultam na formação de professores e diversidade de vidas, tendo em comum o conhecimento de si, as trajetórias de vida e formação; as ‘geo(bio)travessias’ na perspectiva de Oliveira (2017), aprendizagens e experiências formativas. Quanto à formação de professores, identifico um elemento em especial que caracteriza essa vertente, sendo, pois, o trabalho docente. As geo(bio)travessias, são assim definidas:

[...] processos que abrangem histórias de vida tecidas em diferentes cenários geográficos (*geotravessias*), sociais, econômicos e culturais (*biotravessias*) que envolvem sujeitos de lugares diversos e que, através de processos de auto-re-organização das aprendizagens e do conhecimento de si e do mundo, a partir das redes de relações construídas durante os percursos da história de vida e pelo acesso à educação [...]. (Oliveira, 2017, p. 278).

Entre as vertentes da (auto)biografia, há em comum no processo de recolha de informações de dados os seguintes instrumentos: entrevista narrativa – preceituado por Meireles (2015) como a forma de reconstruir saberes identitários numa concepção filosófica / hermenêutica onde os sujeitos se veem em processo de transformação, reinventando e reconstruindo suas práticas e pensamentos mediante as trajetórias de vida – questionário estruturado, questionário semiestruturado, relato oral, os memoriais, os fragmentos narrativos, as cartas, os documentos e fotografias.

O resultado final da investigação na pesquisa científica, no que tange a narrativa (auto)biográfica, é a reinvenção de si, concebida como o ato de recriar-se, reinventar-se, criar nova versão de si próprio, enfim, transformar-se num outro ser.

Assim, podemos inferir que as narrativas (auto)biográficas dialogam e auxiliam a presente pesquisa ao revelar as subjetividades na terceira idade. As subjetividades, conforme Josso (2004), estão relacionadas com as atitudes, comportamentos, pensamentos, sentimentos e o saber-fazer ao longo da vida dos sujeitos. E para conhecê-las, a memória é o meio pelo qual adentramos em questões que perpassam pela psicologia referente à complexidade das vivências e experiências individuais e coletivas expressas no falar, nas expressões identitárias, no sentir, no agir e ser de cada pessoa, visto que, “[...] A história, que se apoia unicamente em documentos oficiais, não pode dar conta das paixões individuais que se escondem atrás dos episódios” (Bosi, 2003, p. 15).

Nisso reside à riqueza das experiências de vida na terceira idade – termo originado em 1973 na cidade de Toulouse, França, utilizado por Pierre Vellas, conforme Dias e Necha (2016) – para se referir à pessoa idosa, por meio de sua memória a qual

[...] pode ser trabalhada como um mediador entre a nossa geração e as testemunhas do passado. Ela é o intermédio informal da cultura, visto que, existem mediadores formalizados constituídos pelas instituições (a escola, a igreja, o partido político etc.) (Bosi, 2003, p. 15).

Recorrer à memória da pessoa idosa, a fim de investigar as subjetividades na terceira idade é, primordialmente, uma forma de superar o preconceito que existe a essa parcela da população a exemplo da à exclusão perante a sociedade do consumo; das várias formas de violência física, simbólica e econômica e; a exclusão dos seus corpos como expressão de beleza pelo marketing, a publicidade e a propaganda empunhada pelo modo de produção capitalista e neoliberal. Daí a necessidade do respeito, inclusão, empoderamento e valorização da pessoa idosa na sociedade por meio de dispositivos legais (Estatuto da Pessoa Idosa e Política Nacional da Pessoa Idosa), criação e manutenção das instituições de longa permanência (asilos e casas de acolhimento) e instituições de curta permanência (universidade aberta à terceira idade – UATI).

A UATI, segundo constatação de Nunes (2018), é um programa de extensão universitária, um dos pilares das universidades públicas na forma que indica a Constituição de Federal de 1988: ensino pesquisa e extensão. Ela atua também sob o princípio da educação em espaços não formais / escolares, da educação de jovens e adultos (EJA), educação permanente e participativa. É UATI é o lugar-território de exclusividade da pessoa idosa devido a sua missão de valorização e defesa da terceira idade.

Aspectos metodológicos

É possível, através da UATI, realizar inúmeras pesquisa e, nesse caso, um trabalho de cunho qualitativo, pela relação entre o mundo objetivo e as subjetividades dos sujeitos que extrapolam os limites dos números, Silva e Menezes (2005).

Conforme explicitado anteriormente, a narrativa (auto)biográfica se apresenta como um método epistemológico e um pressuposto metodológico capaz de operar junto às áreas do conhecimento, das correntes teóricas das grandes áreas do saber e das inúmeras dimensões educativas. Tanto que

[...] a abordagem biográfica tem a sua origem num processo educativo, não constituindo apenas uma orientação metodológica. [...] a biografia é um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento

pedagógico. Essa dupla função da abordagem biográfica caracteriza a sua utilização em ciências da educação (Dominicé, 2014, p. 136-137).

A educação é uma espécie de lócus profícuo para o método (auto)biográfico pela capilaridade de investigar tanto a formação profissional docente, quanto as experiências e trajetória de vida de professoras e professores do ensino básico, técnico e profissional. É um instrumento pedagógico pela possibilidade de aplicação junto aos discentes e demais sujeitos envolvidos em projetos e ações populares e coletivas no contexto de uma educação crítica-reflexiva, autônoma, emancipadora, inclusiva, amorosa e contrária a um modelo tecnicista e bancária, bem caracterizada por Freire (2011).

Portanto, o método de pesquisa (auto)biográfica foi utilizada neste trabalho afim de que “[...] cada pessoa identifique na sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador” (Nóvoa; Finger, 2014, p. 22). Esse movimento extrapola o uso despretensioso, ideológico-partidário e esvaziado de sentido por parte de alguns membros de partidos políticos no Brasil.

Resultados e discussões

Mediante utilização do método de pesquisa (auto)biográfico junto às idosas do programa de extensão universitária Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI), vinculada a UNEB no Campus XI em Serrinha, assim como, amparadas pela análise interpretativo-compreensiva-compreensiva de Ricoeur (1996), concebida pela fenomenologia como linguagem ontológica compreendida por símbolos e referências inesgotáveis, reais, objetivas, poéticas, mitológicas, culturais, hermenêutica, conflituosa, contraditória, expressa nas linguagens das narrativas; este trabalho apresenta os resultados a seguir.

Primeiramente, perguntei as idosas / estudantes / colaboradoras / biografadas (apelidadas carinhosamente de Dadá, Naná, Mari, Ligi, Lili e Sol, a fim de preservar a identidade das participantes), sobre a importância da UATI para as mesmas, obtendo as seguintes respostas:

[...] porque é um meio de estar juntas, de sair de casa, de ter amigos; vir pra UATI é a melhor coisa (Dadá - Questionário sociodemográfico da dissertação, 2023).

A UATI tirou as idosas de ser uma empregada de luxo, aprendi a dizer não, a me divertir... (Naná - Questionário sociodemográfico da dissertação, 2023).

Com Certeza. Ajuda na vida em aprender a lidar com os problemas da terceira idade, por não ter a vitalidade de antes, por isso a UATI é bom pra não ficar parado (Mari - Questionário sociodemográfico da dissertação, 2023).

Demais. Abre janelas para o conhecimento, a informação, pra aprender coisas novas... (Ligi - Questionário sociodemográfico da dissertação, 2023).

Porque aqui me sinto gente. Idoso não é a melhor idade não. Você precisa fazer da sua velhice algo melhor (Lili - Questionário sociodemográfico da dissertação, 2023).

Porque [...] aqui a gente é bem recebida, a equipe é maravilhosa; eu me sinto segura depois de superar a timidez em falar, mudei muito! (Sol - Questionário sociodemográfico da dissertação, 2023).

As respostas das colaboradoras, que são identificadas por nomes carinhosos objetivando preservar o anonimato, coadunam com aquilo que Bosi (1994, p. 80), trata ao reconhecer que “durante a velhice deveríamos estar ainda mais engajados em causas que nos transcendem, que não envelhecem, e que dão significado a nossos gestos cotidianos. Talvez seja esse um remédio contra os danos do tempo [...]”.

Dentre as colaboradoras biografadas, Dadá narra uma percepção de comparação com a geração atual da seguinte maneira:

[...] Dou um maior valor à minha vida porque eu me olho assim, ó Fernando. Tem gente assim que tá mais pelancuda que eu, né? Tem gente mais nova do que eu que tá com a coluna pior do que a minha. Então, eu faço tudo, né? [...] Eu gosto muito de mim. Eu sou uma pobre, não das graças de Deus. Mas sou uma pobre assim [...] (Dadá, entrevista narrativa, 2023).

Dadá nos apresenta uma percepção em relação à velhice e a geração de jovens e adolescentes da atualidade ressaltando suas qualidades onde “além de ser um destino do indivíduo, a velhice é uma categoria social. Tem um estatuto contingente, pois cada sociedade vive de forma diferente o declínio biológico do homem. A sociedade industrial é maléfica para a velhice.” (Bosi, 1994, p. 77).

Outra narrativa impactante é de Naná, privada de frequentar a escola, viveu a seguinte experiência:

[...] quando teve o curso de letramento, que a moça foi lá escolher 4 pessoas que fossem praticamente analfabetas, então eu me incluí, no dia que eu coloquei aquela farda, eu me senti uma criança porque eu não sabia

o que era uma sala de aula, para mim a UATI não é uma escola, a UATI é uma lição de vida, é um convívio que você tem, mas já na UNEB não, a UNEB era uma sala de aula, menino, quando eu subi aquelas escadas, que eu me olhei com aquela farda, meu Deus, quando eu entrei na sala, eu falei [...], assim, do tamanho da alegria que estava dentro de mim (Naná, entrevista narrativa, 2023).

O letramento para idosos analfabetos é uma conquista excepcional, mesmo que tardia, pois, “[...] aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulação e soluções teóricas.” (Josso, 2004, p. 39).

Dessa forma, as narrativas apresentadas acima permitem compreender algumas das inúmeras tensões, contradições, desafios e perspectivas para a pessoa idosa no contexto regional e local, sendo necessário o reconhecimento e aceitação da velhice na sociedade do consumo e do espetáculo.

Considerações finais

Nesta seção, podemos mensurar que as narrativas (auto)biográficas permitem revelar subjetividades das biografadas, em especial de idosas da UATI / UNEB em Serrinha, que implicam na condição da pessoa idosa na sociedade atual.

As suas vivências se constituem em processos de reconhecimento, respeito e valorização da pessoa idosa cada vez mais crescente e atuante em nosso meio, haja vista que ser idosa não é o fim de tudo, mas, a continuação da sua luta por dignidade, justiça social, saúde e bem estar.

A UNEB, por meio da UATI, se constitui no meio que possibilita as formas de inclusão e popularização da educação como ferramenta transformadora e espaço de aprendizagem e atuação dos mesmos.

Referências

ASSIS, M. G; DIAS, R. C; NECHA, R. M. A Universidade para a Terceira Idade na Construção da Cidadania da Pessoa Idosa. In: ALCÂNTARA, A de O; CAMARANO, A. A; GIACOMIN, Karla Cristina. **Política nacional do idoso: velhas e novas questões**. Rio de Janeiro: IPEA, 2016, p. 199-209.

BAHIA. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. **Perfil dos Territórios de Identidade**. Salvador: SEI, 2016. 3 v. p. (Série territórios de

identidade da Bahia, v. 2). Disponível em: <
https://sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2000&Itemid=284&lang=pt> Acesso em: 28 Mai. 2023.

BEAUVOIR, Simone de. **A velhice**. Tradução Maria Helena Franco Martins. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018, 660 p.

BOSI, Ecléa. **O tempo Vivo da Memória**: Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003,

_____. **Memória e sociedade**: lembranças dos velhos. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FINGER, Mathias; NÓVOA, António. Introdução. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução: Maria Nóvoa. 2 Ed. EDUFRRN. Natal-RN, 2014, p. 20-29.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GUERRA, Sérgio A. D. **Os caminhos da UATI**. Salvador: EDUNEB, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004, 285p.

MEDEIROS, E. A. de, & AGUIAR, A. L. O. O método (auto) biográfico e de histórias de vida: reflexões teórico-metodológicas a partir da pesquisa em educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 11(27), 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.20952/revtee.v11i27.7884>>. Acesso em: 19 Out. 2020.

MEIRELES, Mariana M. Entrevista narrativa e hermenêutica de si: Fonte de pesquisa (auto)biográfica e perspectivas de análises. In: SOUZA, Elizeu C. (Org.) **(Auto)biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015, 285-296 p.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução: Maria Nóvoa. 2 ed. EDUFRRN. Natal-RN, 2014.

NUNES, Fernando de S. A Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI) e a extensão universitária: ressignificando a práxis acadêmica na UNEB Campus XI - Serrinha. Cidadania em Ação: **Revista de Extensão e Cultura**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 62-73, 2018. DOI: 10.5965/259464122162. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/cidadaniaemacao/article/view/12785>>. Acesso em: 23 jun. 2022.

OLIVEIRA, Janiele de Jesus. **Associativismo e territorialidade**: um olhar sobre a associação comunitária de Mombaça – Serrinha (BA). 2016. 96 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Geografia. Universidade do Estado da Bahia, Serrinha, 2016.

OLIVEIRA, Simone Santos de. **“Travessias” de aluno de escola da roça a professor de universidade**: percursos de vida, trajetórias de formação. 2017. 304f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2017.

PASSEGGI, Maria da C.; SOUZA, Elizeu Clementino de. Prefácio. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução: Maria Nóvoa. 2 ed. EDUFRRN. Natal-RN, 2014, 11-14p.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**. 2014; 39(1), p. 39-50. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117129357004>> Acesso em: 8 Fev. 2023.

_____. **O conhecimento de si**: estágios e narrativas de formação de professores. Salvador: UNEB; Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 184 p.

_____. Pontes e muros: pesquisa narrativa e trajetórias (auto)biográficas - o lugar da memória e a memória do lugar na educação rural. In: SOUZA, Elizeu Clementino; BRAGANÇA, Inês F. de S. (Orgs.) **Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida**. Porto Alegre: EDIPURUCRS; Natal: EDUFRRN; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 33-56 (Coleção pesquisa (auto)biográfica: temas transversais 5).

GERENCIAMENTOS DE RESÍDUOS DA CONSTRUÇÃO CIVIL NO BRASIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Josimar Araújo de Oliveira
Universidade Anhanguera de Feira de Santana

Mikaele dos Santos Silva Araújo
Centro Educacional Milton Melo

Resumo

As questões ambientais tem se tornado tema muito discutido no Brasil e no mundo, sendo a construção civil uma área que vem provocando grandes impactos ambientais, assim, o objetivo deste estudo é apresentar de que maneira ocorre o gerenciamento de resíduos oriundos da construção civil, bem como: Analisar como ocorre o gerenciamento de resíduos nas construções civis, quais os desafios e as possibilidades para o gerenciamento destes resíduos além de expor impactos destes resíduos para o meio ambiente. Este trabalho é de cunho qualitativo bibliográfico, e contou com a seguinte questão norteadora: Quais os desafios e possibilidades para gerenciamento de resíduos da construção civil no Brasil? Como aporte teórico temos os estudos de Campos (2002), Minayo (1993), Lima (2001) dentre outros. Onde se constatou, a importância da harmonia entre a natureza, e a economia, propondo a reflexão sobre o gerenciamento de resíduos, perpassando por todas as etapas nas construções civis.

Palavras-chave: gestão de resíduos; planejamento; impactos ambientais.

Introdução

O gerenciamento de resíduos vem transformando-se tema gerador de discussões no Brasil e no mundo, principalmente os **Resíduos da Construção Civil (RCC)**, uma vez que, houve aumento significativo nos últimos anos no setor da construção civil e conseqüentemente aumenta-se também a produção de resíduos.

Com alta produção de RCC, torna-se crescente a cobrança da sociedade e de exigências legislativas, para que as construtoras realizem à gestão dos resíduos RCC, seguindo teor de responsabilidade na preservação de recursos naturais. Assim sendo, o presente estudo intitulado de: **“Gerenciamentos de resíduos da construção civil no Brasil: desafios e possibilidades”**, surge no sentido de pesquisar e apresentar dados relevantes no tocante ao gerenciamento de RCC no Brasil, com objetivos de identificar os principais desafios e possibilidades para

gestão destes resquícios, bem como, os fundamentais impactos ambientais decorrentes da gestão dos Resíduos na construção civil no Brasil.

O estudo está embasado nos primórdios da pesquisa bibliográfica, a fim de buscar entender e identificar através de literaturas científicas as principais aplicações sobre o Gerenciamento de Resíduos da Construção Civil. Para tanto, realizou-se a pesquisa de trabalhos desenvolvidos nos últimos dez anos, não obstante a pesquisa também conta com o embasamento em autores como: Campos (2002), Minayo (1993), Lima (2001) dentre outros.

O setor da construção civil tornou-se importante campo para o desenvolvimento econômico no Brasil, e junto a expansão deste setor, surgem inquietações referentes aos impactos ambientais ocasionados pelo crescimento das construções civis no Brasil e no mundo, sendo o gerenciamento de resíduos um fator que tem despertado sinal de alerta.

Desse modo, o presente estudo contou com a seguinte questão norteadora como aporte para o desenvolvimento da pesquisa: Quais os desafios e possibilidades para gerenciamento de resíduos da construção civil no Brasil? Onde foi possível encontrar dentre os achados da pesquisa, a falta de investimento na gestão dos Resíduos da Construção civil (RCC) de forma adequada, e os prejuízos que a falta de conscientização pode ocasionar. Em contra partida a possibilidade de conscientizar e criar projetos que desenvolvam a reciclagem e gestão do RCC, pode ser um ponto de partida para geração de benefícios para as esferas, sociais, ambientais e econômicas.

Referencial teórico

O ato de construir está presente na sociedade desde o início da sociedade civilizatória, e ainda como aponta Campos (2002, p. 2):

Os mestres construtores “master builders” destas épocas, eram responsáveis por todas as fases do ciclo da construção, o projeto era então realizado ao mesmo tempo que a obra, sendo mesmo conduzido em função das necessidades da obra. O mestre construtor definia todos os aspectos do projeto, entendia e articulava estes aspectos com a forma ou o modo da sua construção e dirigia o processo construtivo (Campos, 2002, P. 2).

Ainda conforme estudos de J. Solís-Guzmán (2019), a construção civil configura-se como o setor que mais tem causado destruições ao meio ambiente, pois consome quantidades significativas de recursos oriundos da natureza, além da geração de cerca de 35% de resíduos destinados a aterros em todo o mundo.

Para Barreto (2005) não faz parte, ainda, da cultura do setor, preocupações com a questão ambiental, mas que não pode mais ser desprezada, pela exigência do uso racional dos recursos naturais.

Dados da AGEPOR (2019) apontam que os estados membros da União Europeia possuem uma estimativa de 870 milhões de toneladas de “Resíduos de Construção e Demolição (RCD)”, como produção anual global, Portugal é causador de 1,5 mil toneladas. Já no Brasil de acordo com Caldas (2003) a média de geração de RCD foi de cerca de 84 milhões de m³ a cada ano.

A Resolução nº 307, de 2002, do Conselho Nacional do Meio Ambiente – CONAMA classifica os Resíduos da construção civil como:

Os provenientes de construções, reformas, reparos e demolições de obras de construção civil, e os resultantes da preparação e da escavação de terrenos, tais como: tijolos, blocos cerâmicos, concreto em geral, solos, rochas, metais, resinas, colas, tintas, madeiras e compensados, forros, argamassa, gesso, telhas, pavimento asfáltico, vidros, plásticos, tubulações, fiação elétrica etc.; comumente chamados de entulhos de obras, caliça ou metralha. (Brasil, 2002, p. 01).

Este tipo de resíduo tem em sua formação materiais fixos, de baixo risco, que causam impactos ambientais pelas quantidades, geração e disposição ilegal em locais indevidos, contaminando não apenas a paisagem, mas também ocasionando danos à saúde pública, acometendo outras áreas de saneamento, como água, esgoto e drenagem (Amorim, 2020).

Constitucionalmente, o gerenciamento dos resíduos, tais como os sólidos, de obrigação do poder público municipal, desde a coleta de resíduos e limpeza pública, até sua destinação (Brasil, 2010). Outras esferas governamentais continuam contribuindo para a preservação do meio ambiente. Entre os desenvolvimentos mais importantes relacionados à preservação, destacam-se a criação dos Códigos Ambientais Nacional e Estadual, bem como da Política Nacional de Resíduos Sólidos, instituída pela lei 12.305 de 02 de agosto de 2010. (Brasil, 2010)

A Resolução 307/02 do CONAMA ainda aponta que os geradores dos resíduos da construção civil podem ser qualquer cidadão ainda que pessoa física ou jurídica, em exercício de atividades que possa vir gerar tais resíduos. Já o Artigo 4º, da Resolução 448/12, apresenta que os indivíduos geradores, terão como finalidade a não geração de resíduos, e se por necessidade estes forem criados, os geradores deverão por obrigatoriedade promover a redução, reutilização, reciclagem, tratamento e disposição final ambientalmente adequada destes resíduos.

Logo, a procura por harmonia entre a natureza, e economia se faz relevante, tornando necessária a reflexão sobre o gerenciamento de resíduos perpassando por todas as etapas nas construções civis sejam elas de pequenos ou grandes porte.

Seguindo orientações da Resolução CONAMA 307/2002, os grandes geradores de resíduos da construção civil devem criar um Plano de Gerenciamento de Resíduos da Construção Civil (PGRCC) para cada obra e dar destinação ambientalmente adequada para todos os tipos de resíduos.

Logo, é possível encarar como um desafio da atualidade o gerenciamento de resíduos diante da percepção de gestão do meio ambiente, discutindo sob o ponto de vista ambiental e econômico para as indústrias, empresas e sociedade, não somente como custo, mas sim, como oportunidade de redução do passivo ambiental que compromete a qualidade de vida no planeta.

Dessa forma, Barreto (2005), propõe que:

A Indústria da Construção Civil como geradora de resíduos, tem um papel relevante na construção do futuro, disseminando a cultura da responsabilidade com a preservação do meio ambiente. Assim, vem introduzindo novas tecnologias em seus processos construtivos quando utilizam métodos e técnicas de racionalização, classificação e reaproveitamento de resíduos através do processo de reciclagem, bem como, quando responsabilizam-se pelo destino final do resíduo gerado no canteiro de obra.” (Barreto, 2005).

Já Farias, Medeiros e Freitas (2015), propõe como uma possibilidade vantajosa para as empresas, a redução no consumo de matérias primas naturais, a exemplo da água, e energia, pode ser considerado uma boa opção, pois exigem menores investimentos para solução de alguns problemas, como forma de equilíbrio socioeconômico e socioambiental.

Nos tópicos seguintes serão abordados os procedimentos metodológicos, bem como, os resultados e discussões encontrados no decorrer deste estudo.

Aspectos metodológicos

Segundo Minayo (1993, p. 23) o ato de pesquisar é considerado como “atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade”. Assim o presente estudo abordou como método científico a pesquisa qualitativa de cunho descritivo.

Para Silva e Menezes (2001, p. 21), o método descritivo propõe a descrição de características de determinada população, fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, assumindo, em geral, uma forma de levantamento.

Assim o tipo de pesquisa realizada foi uma Revisão de Literatura, onde foram pesquisados livros, dissertações e artigos científicos selecionados através de busca nas seguintes bases de dados: “Banco de dados”, “sites”, “livros”, “jornais” e “revistas científicas”. O período dos artigos pesquisados foram os trabalhos publicados nos últimos “10” (dez) anos. As palavras-chave utilizadas na busca foram: “Gerenciamento”, “Resíduos” e “Construção civil”.

As primeiras pesquisas foram realizadas no google acadêmico, foi apresentado 15.700 resultados para as palavras chaves, que por se tratar de uma quantidade ampla, para análise neste estudo, foram selecionados apenas os trabalhos de Júnior, Gonsalves, Salomão e Igraine (2018), Fliegner (2018), em segundo momento foram selecionados artigos apenas da biblioteca acadêmica virtual Scielo, em que foram analisados estudos de Ramos, Pinto e Melo (2014), e Sganderla, Bohrer, Bisogni, Silva, e Guerra (2020).

Resultados e discussões

Após a realização de revisão bibliográfica, será apresentado neste item, a seleção de dados pertinentes, que desvelam desafios encontrados, para a gestão de Resíduos da Construção Civil (RCC).

Ao analisarmos como ocorre o gerenciamento de resíduos nas construções civis no Brasil, é necessário identificar alguns dos agentes implicados neste processo, atualmente é possível identificar como “agentes”, todos os indivíduos, pessoa física, ou jurídica, que de alguma forma estão relacionados à dinâmica da gestão e manuseio dos RCC no Brasil.

Como pode ser observado no estudo de Sganderla, Bohrer, Bisogni, Silva e Guerra (2020), o depósito ilegal dos RCC's foi um dos fatores encontrados como desafios para gestão de RCC no Brasil.

um dos desafios encontrados para gestão e controle do resíduo da construção civil, além da grande massa manejada é a deposição ilegal ou irregular, feita pelo transportador contratado pelo gerador. Segundo os autores, a segregação de resíduos, como plástico, metais e papel, pode contribuir para a redução de riscos sanitários associados à reciclagem. (Sganderla; Ohrer; Bisogni; Silva; Guerra, 2020, p. 04).

Sganderla, Bohrer, Bisogni, Silva e Guerra (2020), ainda apresenta a destinação de RCC em local não favoráveis a um gerenciamento ambiental, como um grande desafio, que impacta em elevado número de degradação de áreas naturais, Spadotto (2011) aponta que os impactos vão além dos ambientais, afetando também, o meio econômico, social e visual.

Já os estudos de Júnior, Gonsalves, Salomão e Igraine (2018), também trouxeram como um dos desafios para o gerenciamento dos RCC justamente a dificuldade de conciliação entre a fator econômico e o fator ambiental:

Um dos grandes desafios da construção civil é o de conciliar as atividades operacionais e produtivas, de suma importância para o desenvolvimento econômico da sociedade atual com ações que promovam o desenvolvimento sustentável. (Júnior; Gonsalves; Salomão; Igraine, 2018, p.07),

Nos estudos de Fliegner (2018) também foi possível encontrar a falta de atenção para as questões ambientais, e ações de sustentabilidade, além de reforçar a necessidade de mudanças neste aspecto, atrelando o crescimento econômico a preservação ambiental, quando esta diz que:

atenção dispensada ao meio ambiente e o indício da escassez de recursos naturais, reforça a necessidade da busca por soluções que tragam o desenvolvimento econômico juntamente com o crescimento sustentável, como o problema dos resíduos depositados de forma indistinta e

desregrada em aterros clandestinos, em acostamentos, em rodovias, nos vários municípios do país. (Fliegner, 2018, p. 05)

Já Ramos, Pinto e Melo (2014) dentre os vários aspectos relevantes encontrados em seus estudos, aponta também como um desafio a ser enfrentado pelo poder público, a adequação à Política Nacional de Resíduos Sólidos, instituída pela Lei nº 12.305 de 2010.

Assim os resultados acima descritos, apresentaram um consenso, quando estes apontam o descarte indevido dos RCC's, a falta de cuidado com o meio ambiente, a utilização de recursos naturais de forma exorbitante, como sendo um desafio para o gerenciamento destes resíduos. No entanto, Ramos, Pinto e Melo (2014), diferem do contexto dos demais estudos e trazem uma perspectiva voltada para o aspecto legal, que por sua vez se apresenta como um desafio, pois os agentes implicados, ainda não se adequaram as normas vigentes.

Para superar os desafios encontrados nos dados coletados, os estudos analisados apresentam algumas possibilidades que serão abordadas nos parágrafos seguintes.

Nos últimos anos o setor da construção civil gerou toneladas de RCC, como foi possível detectar no tópico acima, muitos são os desafios para o gerenciamento destes resíduos, no entanto também foi possível detectar na análise dos estudos, algumas possibilidades para que a gerencia do RCC no Brasil ocorra de forma qualificada e respeitando os limites ambientais.

Dentre os dados analisados Sganderla, Bohrer, Bisogni, Silva e Guerra (2020) apontam que:

A natureza dos resíduos e as características dos agentes envolvidos no seu manejo requerem que as políticas sejam dotadas de caráter específico, cabendo ao Poder Público, uma participação preferencialmente voltada à regulamentação e disciplina das atividades, exigindo dos agentes geradores o exercício de suas responsabilidades pelo manejo e destinação dos resíduos gerados em decorrência de sua própria atividade, à luz da regulamentação existente. (Sganderla; Bohrer; Bisogni; Silva; Guerra, 2020, p.03)

Como observado, os autores, indicam como possibilidade o investimento e fiscalização no manuseio do RCC, além da disciplina dos agentes geradores dos resíduos.

Já nos estudos de Júnior, Gonsalves, Salomão e Igraine (2018), apresenta como possibilidade a implantação de um plano de gerenciamento de RCC, para controle de produção destes resíduos, conforme podemos observar:

Uma possibilidade é a implantação do Plano de Gerenciamento de Resíduos da Construção Civil, visando minimizar a produção de resíduos, os danos causados ao meio ambiente pela degradação, redução nas perdas e desperdícios nos canteiros de obras (Júnior; Gonsalves; Salomão; Igraine, 2018, p.04).

Dentre as possibilidades para o gerenciamento de resíduos RCC, encontradas em análise de dados deste estudo, a reciclagem foi apontada, como uma forma de caminho a ser percorrido e uma oportunizar a **geração de lucro** para as indústrias, por meio do reaproveitamento dos resíduos da produção, além disso, pode tornar os processos mais sustentáveis e unindo as dimensões: econômica, social e ambiental. Nos estudos de Fliegner (2018) foi apresentado que:

A reciclagem de RCC é fundamental para uma sociedade saudável e ecologicamente correta. A segregação dos resíduos, além de ser importante no destino correto dos mesmos, pode criar ganhos econômicos e em consequência reduzir os impactos ambientais na extração dos recursos naturais necessários em cada obra iniciada. (Fliegner, 2018, p.06)

O Brasil ainda é um país que investe pouco em reciclagem de modo geral, e foi possível perceber nos dados analisados que o ato de reciclar se constitui um elemento de grande relevância, para tanto Ramos, Pinto e Melo (2014), apresentaram em seus estudos, a necessidade de investimento em conscientização da população, uma vez que esta se constitui e constrói os agentes produtores dos resíduos.

Como aponta Ramos, Pinto e Melo (2014):

propõem uma metodologia para gerenciamento de resíduos, desde a conscientização da empresa da necessidade de se destinar adequadamente os resíduos até a transferência de tecnologia para o mercado. Assim, o resíduo deixa de ser problema para as empresas, e podem representar oportunidade de geração de renda e riqueza (Ramos; Pinto; Melo, 2014, p.05).

Por fim Sganderla, Bohrer, Bisogni, Silva e Guerra (2020), ainda aponta a importância de programas educacionais, com iniciativas preventivas e corretivas ao

gerenciamento dos RCC, pois somente 23% dos municípios aplicam programas educacionais com cunho ambiental.

Por tanto, foi também encontrado como possibilidade a grande importância de se investir na educação ambiental para a sociedade Brasileira.

Considerações finais

Contudo, os objetivos iniciais deste trabalho foram alcançados, no tocante a identificação de desafio e possibilidades para a gestão dos Resíduos oriundos das construções civis no Brasil. Embora não ter sido possível analisar todos os trabalhos encontrados referentes a temática, por se tratar de uma vasta relação.

Mas, diante os resultados obtidos, foi possível detectar inúmeros os desafios ainda enfrentados na sociedade brasileira, porém, junto a eles foram encontradas muitas possibilidades, para superação destes desafios. O que nos provoca a reflexão sobre a importância de ações simples que podem ser realizadas por cada agente gerador de resíduo. Além de despertar alerta sobre a necessidade de investimento do poder público, seja em fiscalizar, conscientizar a população, ou até mesmo em criar possibilidades de geração econômica por meio da reciclagem do RCC.

Substancialmente, o gerenciamento de RCC não carece de simples ação, mas, a reutilização dos RCC é uma forma de garantir redução de impactos ambientais, ocasionando em inúmeros benefícios a saúde, qualidade de vida, e até mesmo atuando como geração de renda para população.

Por fim, espera-se que este estudo seja utilizado como referência de futuros estudos, que englobem a temática de gestão de resíduos da construção civil.

Referências

AMORIM Igor B., Motta Rosangela, Bariani Bernucci L. **Application of recycled aggregates from construction and demolition waste with Portland cement and hydrated lime as pavement subbase in Brazil**. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.conbuildmat.2020.119520>. Acesso: 01 de nov de 2022.

Associação Portuguesa dos operadores de gestão de resíduos e recicladores - APOGER. **RCD- Eficiência na cadeia de valor**. Disponível em: <https://apoger.com/>.

Acesso: 11 de out de 2022.

BARRETO, Ismeralda Maria Castelo Branco do Nascimento. **GESTÃO DE RESÍDUOS NA CONSTRUÇÃO CIVIL**. Aracaju (2005). Disponível em: https://antigo.mdr.gov.br/images/stories/ArquivosSNSA/Arquivos_PDF/GESTODERE SDUOSNACONSTRUOCIVIL-Barreto__Ismeralda_Maria_Castelo_Branco.pdf. Acesso em 01 de nov de 2022.

BRASIL. **Conselho Nacional do Meio Ambiente – CONAMA**. Resolução nº. 448, de 18 de janeiro de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 jan. 2012.

_____. **Conselho Nacional do Meio Ambiente – CONAMA**. Resolução nº. 307, de 05 de julho de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2002.

_____. **LEI Nº 6.938**, de 31 de agosto de 1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: 20/05/2022.

CALDAS, MP, 2003. **Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches**. Rev. Adm. Contemp. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552003000100015>. Acesso: 18 de ago. de 2022.

CAMPOS, Maria Helena Arranhado Carrasco. **A construtibilidade em projectos de edifícios para o ensino superior público em Portugal**. Dissertação. Mestrado em Engenharia Civil. 2002. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/205/1/capas%20e%20folhas%20iniciais%20%20verificado%20a%2014-9-2002.pdf>. Acesso em: 21/05/2022.

FARIAS, A. D.; MEDEIROS, H. R. D.; FREITAS, L. S. **Contribuições da P+L para a gestão de resíduos sólidos das atividades produtivas da construção civil**. Revista Gestão & Sustentabilidade Ambiental, Florianópolis, v.4, n.1, p.366-391, abr/set. 2015.

FLIEGNER. A. P **Importância do gerenciamento de resíduos sólidos na construção civil**. Maio de 2018. Sociedade de Pesquisa e Desenvolvimento 7(10):11710437-DOI: 10.17648/rsd-v7i10.437 .2018.

JOHN, V.M. **Aproveitamento de resíduos sólidos como materiais de construção**. In: CASSA, J. C. S.; CARNEIRO, A. P.; BRUM, I. A. S. de. (Org.). Reciclagem de entulho para a produção de materiais de construção. Salvador: EDUFBA, 2001. p. 26-45.

COELHO. J; RODRIGUES.A; GONÇALVES.B B; SALOMÃO. P. E.; JÚNIOR.C.H.; SILVA.G.I. **Importância do gerenciamento de resíduos sólidos na construção civil**. Research, Society and Development, vol. 7, núm. 10, 2018. Itajubá, Brasil.

LIMA, Jose Dantas de. **Gestão de Resíduos Sólidos Urbanos no Brasil**. Paraíba, Editora João Pessoa: 2001.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

PEREIRA NETO, J. T. (2007). **Gerenciamento do Lixo Urbano: aspectos técnicos e operacionais**. Viçosa - MG: E-. UFV, 129p.

RAMOS. M. A; PINTO.P.C. A; MELO.A.A.O. **O gerenciamento dos resíduos sólidos da construção civil e de demolição no município de belo horizonte**. R. gest. sust. ambient., Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 45 - 68, out.2013/ mar.201445.

SGANDERLA. M.S.; BOHRER, R. E. G.; BISOGNIN, R. P.; SILVA, D. M.; GUERRA, D.M. **Diagnóstico da gestão e gerenciamento dos Resíduos da Construção Civil (RCC) em municípios da região celeiro do Rio Grande do Sul**. R. gest. sust. ambient., Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 336-355, out/dez. 2020.

SILVA, L. S.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Manual de orientação. Florianópolis, 2001. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/2367267/DA-SILVA-MENEZES-2001-Metodologia-da-pesquisa-e-elaboracao-de-dissertacao>. Acesso em: 14 de out. 2022.

SMMA. **Plano de Gerenciamento de Resíduos do Município de Curitiba**. Nov/2004. Disponível em: indusconpr.com.br/gerenciamento-de-residuos-da-construcao-civil-1960-p.

LÍDER COMUNITÁRIO: O MICROPODER QUE NASCE DOS TERRITÓRIOS RURAIS DE SERRINHA

Luana de Lima Moreira
Secretaria Municipal de Educação – Serrinha/Ba

Adriana Carneiro da Silva
Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus XI

Resumo

Um líder comunitário possui um papel fundamental na construção e execução de uma administração pública. Esse estudo de caso tende a observar a sua conexão e influência que o mesmo possui dentro da sua comunidade, a ponto de persuadir o coletivo decidindo a gestão de um município. Através da metodologia qualitativa de entrevista, conforme Gil (2002), os entrevistados responderam questionamentos relativos aos seus surgimentos, procedimentos, dificuldades e sua interferência dentro da Administração Pública do Município de Serrinha – BA. Foram entrevistados líderes comunitários das Comunidades do Alto Alegre, Barro, Cipó e Subaé. Discutiu-se sobre Liderança, em enfoque à Carismática, que se adquire a partir da influência do líder e da confiança depositada pelos seus liderados. Concluiu-se, como fator preponderante do líder comunitário, a viabilidade de acesso dos candidatos elegíveis e gestores, pois o bom andamento de uma administração dependerá também do diálogo firmado entre líder e governante.

Palavras-chave: administração pública; campanha eleitoral; liderança comunitária; território rural.

Introdução

É notória a relevância das lideranças comunitárias como objeto de pleito eleitoral, onde candidatos disputam com afincos os seus apoios.

Os líderes comunitários, a partir de sua dominação, une quantidades consideráveis de votos, muitas vezes decisivos para fazer um candidato ganhador.

Mas como surgem essas pessoas que, sem a necessidade de documentos formais, sem registros de qualquer espécie, conseguem a confiança dos seus liderados de tal forma que pode decidir ou arriscar o destino de uma comunidade através de um direito que é pessoal e intransferível como escolher os seus governantes?

Esse projeto visa compreender quais os requisitos para o surgimento deste líder e a sua importância no desenvolvimento e crescimento de uma cidade, um estado e país. É dentro das limitações do município de Serrinha, interior da Bahia, que será analisado o grau de comprometimento dessa máquina eleitoral em relação ao seu desenvolvimento.

Objetivando primordialmente investigar o surgimento e influência do líder comunitário na administração pública municipal, a pesquisa será qualitativa, através de entrevistas com os próprios agentes comunitários.

O artigo discutirá no referencial teórico, conceitos sobre Liderança e Administração Pública Municipal, seguirá esclarecendo o tipo de metodologia escolhida e os motivos por utilizar a entrevista para definir a pesquisa. Logo após, a análise dos resultados coletados e, por fim, a conclusão do que foi sugerido nos objetivos. A constatação dos questionamentos discutidos em todo artigo.

Sobre as diversas lideranças

Toda a sociedade é feita de agrupamentos com um mesmo objetivo ou costume, e ordenado por uma força maior entre os seus que mantém a ordem e coordena as ações em prol de atingir as suas finalidades.

Sem um comando, sem um líder, a sociedade, então, teria dificuldades em seguir uma normalidade e um respeito ao direito de cada um igualitariamente.

Diz Marcondes (2015, p.01) “Um grupo de pessoas, sem alguém que o conduza ou represente torna-se fonte de anarquia, de desunião e dificilmente chegará a qualquer lugar ou concluirá com êxito qualquer trabalho”.

Essas ideias são explicitadas por Augustinho (2018) A *dominação legal*, que trata da persuasão que o governo exerce sobre os indivíduos de forma organizada, constitucional; a *dominação tradicional*, que trata da influência exercida por líderes que alimentam, durante gerações esse poder sobre uma determinada comunidade, seja ela parental ou não; e a *dominação carismática*, a que atende melhor essa pesquisa, que se trata da mais avassaladora das dominações, tendo em vista que é explorada através de vínculos afetivos, dependência dos liderados a um indivíduo

que tem o poder de decidir o destino de muitas pessoas na base apenas da confiança.

A discussão sobre liderança jamais se esgota, verifica-se isso pelo quantitativo de autores que se debruçam sobre este assunto na tentativa de cada vez aprimorar um indivíduo para o exercício dentro de uma organização. Porém, o que se percebe, em sua maioria, que todas as novas concepções que surgem giram em torno dos principais conceitos discutidos por Weber, comentado por Augustinho (2018).

Coronelismo como primórdios de liderança no Brasil

O regime democrático proporciona ao povo de um país o direito de escolher os seus governantes, os seus líderes. Desta forma, o pleito eleitoral torna-se uma ação de profunda relevância na definição dos rumos de uma nação, e consequentemente, em se tratando de poder, essa disputa envolve diversos fatores desde a candidatura até o êxito da eleição, como a dinâmica dos polos a serem trabalhados, o marketing, a proposta de governo e as alianças entrelaçadas durante o processo. A este último denominamos como Liderança, o qual daremos foco nesse estudo.

Num tempo um pouco distante, o coronelismo atuava naturalmente mesclando o direito de voto com o comando dos donos das fazendas a quem os empregados seguiram em receio de perder o abrigo, o trabalho e a sobrevivência. Assim a obediência imperava diante da “liderança” dos donos de terras, que os levavam ao topo do comando municipal, estadual ou até federal.

Leal (2012, p.45), referenciava que “Qualquer que seja, entretanto, o chefe municipal, o elemento primário desse tipo de liderança é o “coronel”, que comanda discricionariamente um lote considerável de “votos de cabresto”.

Não havia surpresas em quem seria o governante pois se sabia que o ganhador da eleição seria aquele em que o coronel que o apoiava tivesse mais poder, mais empregados, mais influência ou era mais temido. Nenhum subordinado teria a ousadia de traição, logo seria descoberto desde quando a seguridade do voto secreto era fragilizada (Leal, 2012).

Apesar da atualidade trazer novos paradigmas, diversos conceitos e a figura do Coronel ter, de alguma forma extinguido, a expressão “voto de cabresto” ainda se aplica sinalizando pessoas que se submetem a seguir um líder que determinará o destino de uma região.

O líder comunitário

Diante de várias discussões a respeito de lideranças nas empresas que se empenham em cada dia estar mais no topo do mercado de trabalho, alguns outros tipos de liderança acabam ficando à deriva da sociedade, porém dispensa a mesma atenção pela sua importância dentro do quadro social da atualidade.

O líder comunitário mencionado neste trabalho refere-se àquele dirigente de um território rural que detém o poder de definir, entre os seus, o destino da sua região. Esse condutor, por diversas vias de penetração desperta a confiança dos moradores e consegue uma “procuração” imaginária que resolve todos os problemas e, peculiarmente determina o cenário político partidário do local onde vive.

Alves (2018, p.01) afirma que “são figuras indispensáveis para o crescimento e qualidade de vida de uma comunidade e para formação cidadã dos membros que nela residem. O mérito das transformações sociais de uma comunidade ativa é todo deles, protagonistas anônimos”.

Essa pessoa é a responsável para, no momento de pleito eleitoral, negociar, apresentar, convencer, apoiar o candidato que oferta um projeto para o seu povoado, de melhoria daquilo que a população é carente.

O território rural sofre, naturalmente, das dificuldades do distanciamento do território urbano onde o progresso se desenvolve mais rapidamente, principalmente no tocante à educação, saúde e infraestrutura. Desta forma, as pessoas do território rural, até algumas décadas atrás, lidavam com muito esforço para se manter ou desfrutar das informações e direitos, delegando àquele que teve acesso aos estudos, a decisão por sua vida.

Segundo Ponte (2004), o espaço rural sempre sofreu intervenções e, a partir do século XVIII, urbano e rural possuem conceitos antagônicos onde o primeiro é sinal de civilidade e o segundo, sinal de subdesenvolvimento. “Tal visão associa o

rural ao atraso, à baixa densidade populacional, ao isolamento, à falta ou precariedade de infraestrutura” (Ponte, 2004, p. 21).

Dentro da atualidade não se pode afirmar que o território rural se encontra completamente alheio ao progresso, os elementos fundamentais de informação já penetram com mais facilidade, os governos já voltam o olhar para essas comunidades com mais responsabilidade e o acesso à energia elétrica, internet integram essas pessoas dentro dos acontecimentos do mundo proporcionando-lhes mais poder de decisão. São acessos à informação e aplicativos que facilitam as suas vidas, projetos de educação, informações bancárias, entre outros.

Com toda essa entrada do progresso nos territórios rurais, a figura do líder comunitário ainda se faz de total relevância principalmente quando tratamos do processo eleitoral onde candidatos a um cargo eletivo busca incessantemente as alianças entendendo que o êxito da sua eleição se concentra na zona rural.

Por essa busca dos candidatos pelas lideranças comunitárias algumas perguntas se fazem presentes: qual a dimensão dessa importância numa eleição? Qual o lugar dessas lideranças dentro do mandato que ajudaram a vencer? Como se dá o surgimento dessa liderança dentro do espaço rural que pertence?

Entendendo que cada limite territorial possui suas dificuldades, peculiaridades, culturais inerentes é que se busca compreender melhor como se dá esse universo no território rural de Serrinha.

Administração pública municipal e seus tentáculos

Vivemos num país federalista, ou seja, descentralizados em poderes, mas interdependentes, pela dimensão das suas peculiaridades regionais. Por sua dimensão territorial, pelo seu histórico de ocupação, pela dinâmica de desenvolvimento, as disparidades internas são densas e complexas, implicando numa diversidade de cultura, de culinária, folclore, modo de viver e pensar, assim como as dificuldades de recursos, os problemas de investimento, o olhar do poder público para a região. De acordo com Furtado (1984, p.45 *apud* Affonso, 2000, p.132)

No Brasil a luta pelo Federalismo está ligada às aspirações das distintas áreas do imenso território que o forma. Não se coloca sobre nós o problema de choques de nacionalidades, de agressões culturais ligadas a disparidades étnicas ou religiosas. Mas sim o da dependência econômica de certas regiões com respeito a outras, de dissimetrias nas relações econômicas, de transferências de recursos encobertas em políticas de preços administrados.

Na atualidade, a dedicação ao pensamento crítico e a busca ao entendimento do sistema são mínimas por motivos de falta de acesso às informações ou pelo próprio desinteresse que fomenta a uma falsa sensação de que essa problemática não nos pertence. Desta forma, a população, apesar de usufruir do direito de expor as suas compreensões a respeito dos acontecimentos políticos que nos rodeiam, apropriam-se melhor nas questões da Administração Municipal e suas políticas públicas, tendo em vista a proximidade das relações, e principalmente, numa cidade interiorana de pequeno ou médio porte, pelo conhecimento entre os seus conterrâneos. Partindo daí suscitam uma questão que possui grande peso no pleito eleitoral que é o conhecimento e poder de influência do candidato do momento.

Carvalho (2015, p.33) explicita que “O controle social das políticas públicas é favorecido nos municípios pela proximidade e maior alcance da população aos agentes políticos (prefeitos, secretários municipais e vereadores).”

A Administração Pública Municipal sofre influência maior da população e por isso é mais cobrada, vigiada, as suas ações têm mais reflexos do que outras esferas, por estar diretamente mais próximas dos seus contribuintes.

Por essa proximidade, o pleito eleitoral que define os líderes do município é mais encorpado, as disputas são mais acirradas, dependendo de estratégias para se alcançar um êxito do candidato. Um desses procedimentos estratégicos é agregar o maior número de lideranças comunitárias, ou políticas, como sinal de demarcação eleitoral e oportunidade de tornar prefeito ou vereador.

Metodologia

Compreender como as lideranças comunitárias influenciam no poder público de uma cidade envolve uma pesquisa sobre comportamentos humanos que se

mobilizam e interagem de formas peculiares, observando, através de questionamentos qualitativos.

Os métodos científicos utilizados neste projeto são de natureza descritiva. Por se tratar de indivíduos com diversas formas de pensar e viver, será de maior eficácia entrevistas mais ou menos estruturadas, pois o entrevistador tornará os questionamentos mais flexíveis, e as respostas poderão despertar novos conceitos, novas reflexões a respeito do tema escolhido. Segundo Gil (2002), as entrevistas facilitam o acesso a pessoas de baixo rendimento escolar, que não sabem ler ou possuem dificuldade de expressão na escrita. Portanto, o poder de abrangência aumenta consideravelmente trazendo novas possibilidades.

Estrategicamente, então, o método que se faz necessário para tais objetivos será o levantamento da origem do líder comunitário, como influenciador de um grupo focal a ponto de decidir uma eleição e de exercer papel fundamental no progresso do município.

As pesquisas deste tipo caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados". (Gil, 2002, p. 50)

Ainda que, sobre o levantamento,

Convém considerar que o levantamento, por basear-se essencialmente em informações proporcionadas pelos sujeitos da pesquisa, apresentará sempre algumas limitações no que se refere ao estudo das relações sociais mais amplas, sobretudo quando estas envolvem variáveis de natureza institucional (Carlos, Gil, A., 2017, p. 94).

Serão estudados grupos que possuem esse estereótipo, no propósito de compreender os motivos que se permitem ser liderados e disponibilizar algo tão pessoal e intransferível que é o poder do voto.

Procurou-se um mapa do município de Serrinha que contasse os territórios rurais do município, porém não foi encontrado nenhum órgão governamental que pudesse destacar as comunidades rurais pesquisadas: A comunidade de Alto Alegre; A comunidade do Barro; A Comunidade de Cipó e A Comunidade do Subaé.

Destaca-se que foram pesquisadas várias comunidades que possuem líderes atuantes, sendo que apenas estes se dispuseram a responder a entrevista devido ao tempo junino, a disponibilidade de tempo e/ou logística para pesquisa. As entrevistas se deram no intervalo do dia 18 a 21 de junho de 2022, sendo duas presencialmente e duas, via internet.

O líder comunitário dos territórios rurais de serrinha: conjuntura e discussão dos dados

A coleta de dados deu-se através do contato com quatro líderes comunitários atuantes no município, sendo dois presencialmente e outros dois através da internet. Foi elaborada uma lista de questionamentos iguais para todos, e a partir daí tiradas as conclusões de cada pergunta. Destaca-se que, para preservar a identidade dos entrevistados, eles são aqui chamados de Entrevistada A; Entrevistado B; Entrevistada C e Entrevistado D.

Os entrevistados são dois homens e duas mulheres, eles possuem experiência como líderes entre 12 a 50 anos à frente das suas comunidades. Uma das entrevistadas também possui experiência dentro da gestão pública como Secretária e vereadora.

Através da pesquisa constata-se que vários são os fatores que emergem de um líder comunitário, porém se destaca o sentimento de pertencimento daquela coletividade, o desejo de ver a sua comunidade se desenvolver. Um deles explicou que em sua comunidade existiam representantes com tendências políticas e ninguém de outro grupo partidário, então despertou-lhe o interesse de se dedicar à comunidade. Os trabalhos sociais são uma grande porta para que essas pessoas se destaquem, pela desenvoltura, pelo carisma, pelo livre acesso às famílias com respaldo de algum órgão, exemplo da Igreja Católica, que possui ampla penetração nos coletivos rurais da cidade de Serrinha.

A partir de um trabalho que demonstre total dedicação e confiança, pois aos líderes são delegadas algumas funções voluntárias como marcação de exames e médicos, portar documentos, resolver problemas bancários, e todos os

compromissos ligados à vida pessoal daquela população, o líder se solidifica como representante daquele ambiente.

Enquanto o conhecimento e as estratégias de persuasão são imprescindíveis para o líder empresarial que busque cada vez mais elevar a organização ao topo do mercado, a ascensão do capital e a superação da concorrência, a conduta, o desempenho e o carisma do líder comunitário são o passaporte para que a sua influência cresça e desperte o interesse dos gestores ou candidatos a algum cargo eletivo. Uma delas reforça: “Amor. Damos aquilo que temos” – disse a entrevistada A. A entrevistada C declara: “O trabalho social está no meu sangue”.

Em dado momento, as duas modalidades de liderança se convergem no quesito dedicação e desempenho, ligeiramente se distanciando quando o assunto é o propósito.

Existe uma palavra em comum a todos os entrevistados, credibilidade. Constata-se então que tal virtude é louvável em quaisquer tipos de liderança como afirma Oliveira (2009, p.02) “Embora existam várias e diferentes definições de liderança, é de comum acordo entre estudiosos do assunto que ela, a verdadeira liderança, só é alcançada com altos níveis de credibilidade e confiança”.

Ao serem questionados sobre as condições de se tornarem um líder de comunidade, observa-se que prepondera fatores sentimentais os quais, apesar de intrinsecamente não serem descartados pelo líder empresarial, não são o foco de estudos para que se torne o CEO de uma grande multinacional. Ao se buscar, através dos próprios entrevistados, encontra-se referências a amor, doação, humanidade, carinho, amizade, dedicação, transparência, escuta, confiança, e, muito enfaticamente, credibilidade. Sentimentos um tanto distantes do racional capital essenciais dentro de uma empresa. Entrevistado D enfatiza: “Ajudar o povo, não puxar só pra si”, demonstrando que a vida pessoal de um líder se torna nula pela sua comunidade, pelo bem estar coletivo. O entrevistado B complementa: “É preciso abraçar a comunidade”.

Essa descoberta reforça a ideia de dominação carismática explicada por Augustinho (2018, p.167) “A dominação carismática independe do poder econômico, das estruturas burocráticas ou das tradições. Um líder carismático pode não ter acesso a nenhuma dessas plataformas de exercício de poder e ainda assim

arregimentar multidões, às vezes maiores do que aquelas vinculadas aos líderes tradicionais e legais”.

Fica evidente, dentro da pesquisa, a relevância crucial de um líder comunitário em referência a gestão pública do município. De fato, segundo eles, o poder público não comporta ter uma visão panorâmica de todos os coletivos rurais, o que dificulta compreender as necessidades, dificuldades, potenciais dos mesmos sem que haja um intermédio das lideranças para defenderem o seu quinhão. Se trata de uma parceria mútua entre líder e poder público, pois, a ascensão de um gestor público no âmbito da extensão rural dar-se-á através das suas ações dentro daquele território, o quanto se debruçou para o desenvolvimento daquelas famílias em questão de saúde, educação, desenvolvimento social, esporte, lazer, trabalho, e quem direciona os principais anseios daquela população é justamente o líder comunitário, que já possui grande influência no local.

Dentro da entrevista alguns deles se manifestaram afirmando que, sem muitos estudos voltados para eles, sem um olhar mais dedicado a esse público, muitas vezes sem o apoio que merecem, o líder comunitário é capaz de conduzir os resultados de uma eleição municipal.

Ratificam ainda que os candidatos que pleiteiam um cargo eletivo acabam por depender dessas comunidades para lograr êxito, e sua penetração não ocorre de qualquer jeito. É necessário ter uma conduta ilibada durante sua jornada política e pessoal, ter ações favoráveis na comunidade que deseja o apoio ou então, pelo menos deixar muito claro as intenções pós eleição, para que seja aceito pelo grupo. Vale inclusive os princípios familiares, suas companhias atuais e de outrora. A comparação entre suas teorias e suas práticas. Essa penetração terá a ajuda imprescindível do líder comunitário, que avaliará, junto com as famílias, se será favorável dar o devido apoio ao candidato.

Não há uma imposição de um candidato único, mas a avaliação de quem melhor poderá assistir aquela região contará muito, e a credibilidade do líder, nesse momento muitas vezes é fator que dispensa maiores avaliações, basta a palavra do mesmo para que a maioria opte por candidato X ou Y. Por outro lado, depois que o gestor conseguir alcançar o objetivo, deverá se dedicar à comunidade que ficou ao seu lado para que possa buscar novo auxílio quando necessitar. Não é bem esse o

princípio da Administração Pública, porém, dentro dos contextos principais da governabilidade de uma cidade do interior como Serrinha, é dessa forma que funciona.

Governo e líder comunitário deverão estar em constante diálogo, ainda que sejam de partidos opostos, honrando a premissa de que um gestor público não gesta apenas para aqueles que votaram nele. Esse elo deve ser valorizado para que o desenvolvimento se concretize, fortalecendo o legado de ambos os lados. São pilares que trazem a responsabilidade do bem estar de uma grande parcela da população do município, uma vez que a extensão rural de Serrinha é muito ampla. O entrevistado B atenta que não é viável se esquivar de buscar recursos por divergências partidárias, pois a população da comunidade que representa é quem se prejudica.

É necessário maturidade e responsabilidade de um líder para estar acima de questões políticas contrárias. Mas uma reflexão se fez presente nas palavras da maioria dos entrevistados, é preciso não confundir o líder comunitário com o cabo eleitoral. O primeiro faz parte do coletivo, busca, voluntariamente servir aos seus, por consequência do seu trabalho influencia no momento eleitoral conduzindo a escolha de quem apoiar. O segundo é praticamente uma profissão, que trabalha para determinado candidato a fins de garimpar votos, mas não possui, em suas intenções, criar vínculos afetivos com os eleitores.

Considerações finais

Indiscutivelmente atinge-se os objetivos dessa pesquisa afirmando que uma Administração Pública, para que alcance as suas finalidades, deve estar alinhada com toda a sua extensão, preocupada em cobrir as necessidades do seu município através de políticas públicas, cumprimento das leis e do devido emprego dos seus recursos devolvendo à sociedade os impostos pagos através da satisfação sobre os serviços ofertados.

Dessa forma, o olhar sobre a plataforma rural, que por conta de vários fatores, principalmente o geográfico, que distancia um povoado do centro da cidade onde se possui todos os aparatos básicos, é de total relevância porque ganha a comunidade

que está sendo beneficiada pela facilidade dos serviços e o gestor que adquire o aspecto de grande valor a essa região, a credibilidade.

Não é uma tarefa fácil ser líder, tornar-se líder comunitário. Necessita, além da dedicação, sacrifício voluntário, desprendimento para driblar os entraves da política partidária.

Observa-se, principalmente, através das suas falas, que o líder comunitário deve ser mais valorizado e merece a dedicação de projetos, políticas públicas, que desenvolvam mais os seus potenciais. Os poderes públicos, os políticos devem se voltar quanto a valorização desses agentes que formam um elo entre candidatos e comunidade, gestores e território.

Referências

AFFONSO, R. B. A. Descentralização e reforma do Estado: a Federação brasileira na encruzilhada. **Rumos**, Campinas, jun. 2000. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4854770/mod_resource/content/0/AFFONSO%20Rui%20de%20Britto_Descentraliza%C3%A7%C3%A3o%20e%20reforma%20do%20Estado.pdf>. Acesso em: 30 de jun. 2022.

AUGUSTINHO, Aline M. N. **Sociologia contemporânea**. Porto Alegre. SAGAH. 2018. [RECURSO ELETRÔNICO – MINHA BIBLIOTECA].

BLOG GESTÃO DE SEGURANÇA PRIVADA. **Liderança**: o que é? Definição, Conceitos, Funções, Tipos, Características. Página inicial. Disponível em: <<https://gestaodesegurancaprivada.com.br/lideranca-lider-caracteristicas/>>. Acesso em: 23 de jun. 2022.

BLOG OLHAR COMUNITÁRIO. **O papel dos líderes comunitários**. Página inicial. Disponível em: <<https://medium.com/olhar-comunitario/o-papel-dos-l%C3%ADderes-comunit%C3%A1rios-ace8168f1dd1>>. Acesso em: 29 de jun. de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Administração Pública**: Federal, Estadual e Municipal. Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil. Disponível em: <http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1594/Adm_publica_FEM_10_08_15.pdf>. Acesso em: 23 de abr. de 2022.

COLA DA WEB. **Sociedade**. Página inicial. Disponível em: <<https://www.coladaweb.com/sociologia/sociedade>>. Acesso em: 03 de mai. De 2022.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEAL, Victor N. **Coronelismo, enxada e voto**: o município e o regime representativo no Brasil. 4ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

OLIVEIRA, Luana Yara Miolo de. *et al.* **Gestão de pessoas**. Porto Alegre: SAGAH, 2018. E-book. Disponível em:
<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595023901/cfi/0!/4/4@0.00:0.0%A3o%20e%20Reten%C3%A7%C3%A3o%20de%20Talentos%20-0>. Acesso em: 23 maio 2021.

OLIVEIRA, M. A.; POSSAMAI, O; VALENTINA L. V. O. D. Liderança com credibilidade. **Enegep**, Salvador, outubro de 2009. Disponível em:
<https://abepro.org.br/biblioteca/enegep2009_tn_stp_101_672_13737.pdf>. Acesso em: 30 de jun. 2022.

PONTE, K. F. (Re) Pensando o Conceito de Rural. **Revista Nera**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 9, 2004.

AGRICULTORES FAMILIARES E FORMAS DE ORGANIZAÇÃO NA APAEB-SERRINHA

Margarida Vieira Lima Carvalho

Mestrado Profissional Intervenção em Educativa e Social (MPIES)
Grupo de Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão em Geografia e Educação
(LEPEGE)

Marize Damiana M. B. e Batista

Universidade do Estado da Bahia - UNEB Campus XI, Serrinha-Ba
Grupo de Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão em Geografia e Educação
(LEPEGE)

Resumo

Este estudo, tem como objetivo apresentar as experiências vivenciadas pelos agricultores familiares da Associação dos Pequenos Agricultores Serrinha/Ba (APAEB), instituição social a qual realiza suas atividades desde a década de 1980 no Território do Sisal, promovendo mudanças no espaço de reprodução da vida, rural/urbano. Nesse contexto serão evidenciados os resultados do capítulo três de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES), intitulada: O trabalho associativismo na APAEB Serrinha-Ba e políticas públicas: implicações na organização sociopolítica dos agricultores familiares realizada por meio dos círculos temáticos desenvolvidos nos encontros de formação. Em termos esquemáticos, apontaremos teóricos que dialogam com o contexto do associativismo rural, realidade a qual a pesquisa se desenvolveu.

Palavras-chave: experiências; mudanças; associativismo.

Introdução

Analisar a dinâmica a qual reverbera a interação desenvolvida desde a década de 1980, com fonte atuante de mudanças no contexto social, no território do sisal, faz parte do processo de construção desse trabalho. Logo, para isso fez se necessário, aplicar questionário e apresentar os resultados da interação com os participantes nos Ciclo Temáticos e apropriar-se das realidades. Nesse sentido, vale salientar a importância da participação social como fonte propulsora de mudanças, que foi marcada por grandes transformações sociais.

Movida pelo espírito dos movimentos sociais, a APAEB Serrinha, movimenta e transforma os contextos sociais, por meio da participação associativista, gerando assim possibilidades que colaboram de forma significativa na promoção e realização da estrutura social vigente. Firmada, no contexto dos pequenos agricultores familiares a instituição apresenta as condições pelas quais foi motivo de luta e conquista social. Nesse sentido, as práticas que caracterizam o trabalho associativo realizado na APAEB-Serrinha, são considerando desdobramentos na organização sociopolítica dos agricultores familiares.

Referencial teórico

As reflexões que compõem esse texto é produto da pesquisa de mestrado. Frente ao exposto, o tema estudado retrata a realidade da instituição pesquisada e o contexto social, configurado na sociedade democrática. As comunidades rurais de atuação da APAEB Serrinha, apresentam as localidades rurais as quais a APAEB é representada pela presença de associados. No total são 27 comunidades, sendo 24 pertencentes ao município de Serrinha e 3 do município de Barrocas. Segundo dados da própria APAEB, em 2017, Serrinha tinha 108 comunidades rurais. Dessa forma, para tratar das origens das comunidades pesquisadas, foi feita a catalogação dessas comunidades. Participaram da pesquisa pessoas que moram nas seguintes comunidades de Serrinha: Canto, Cipó, Subaé, Malhada do Alto e Murici.

No parâmetro gênero, foi identificado que 90% dos participantes são mulheres e 60% delas são chefes de família. Na condição, estado civil 40% são solteiros, 20% casados, sendo um do sexo masculino, 10% separado e outras situações 30%. Essa realidade justifica a porcentagem de mulheres que não divide a responsabilidade com os cuidados e manutenção do lar. Esse cenário apresenta a complexidade de relações que envolve o trabalho das mulheres, que são mães, donas de casa, e assumem a responsabilidade de manutenção da família e além disso estão nos campos de atuação social, desenvolvendo e promovendo mudanças, ou seja, elas vão em busca de melhores condições de vida. Nesse contexto esses dados nos remetem a compreender o papel que as mulheres têm desenvolvido na organização da agricultura familiar e camponesa.

A esse respeito, Castro (2020, p. 7) afirma que, com base nos documentos da Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres (Onu Mulheres) Brasil, na América Latina, 58 milhões de mulheres são rurais. Esta ainda afirma, que as mulheres rurais cooperam na estimativa crescente da economia, pois reproduzem a força de trabalho e são responsáveis pelo manejo dos alimentos que chegam à mesa do consumidor.

Segundo Castro (2020), se faz necessário investir mais no acesso da mulher rural à propriedade da terra, às tecnologias da informação (TICs), dentre tantas outras formas de discriminação sociossexuais. Nesse sentido, nota-se que considerando-se o papel da mulher na agricultura familiar no Brasil, estas ainda convivem em uma condição de vulnerabilidade visto não terem igualdade de direitos, quanto a sua jornada de trabalho e as atribuições que são desenvolvidas. Desse modo, se revelam amplos os estereótipos, que menosprezam o papel da mulher nas atividades realizadas, não apenas no contexto rural.

A esse respeito, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) sob a percepção da Agenda 2030, reflete sobre os efeitos negativos dos obstáculos aos direitos, considerando importantes para a mulher conseguir dar conta da jornada no trabalho agrícola, assim como das atividades domésticas e o cuidado com os filhos. Essa é uma forma a qual é importante notar a movimentação das entidades sociais que buscam defender e minimizar essa realidade ora tão presente na sociedade atual. Nesse sentido, conforme dados analisados no contexto da APAEB, as mulheres representam essas figuras que vão à luta, já que a igualdade de direitos não se aplica enquanto condição social.

Nesse aspecto, o enfrentamento dessas realidades contraditórias é um mecanismo de defesa que se concretiza nos espaços associativos, a APAEB Serrinha. A representação desse fato fica evidente quando é perguntado aos pesquisados: participa ativamente da associação a quanto tempo? Desta questão se obtém os seguintes dados: 30% são mulheres e atuam 30 anos ou mais, 20% tem entre 20 e 27 anos e 40% têm entre 15 e 10 anos de participação, 10% representa o único participante do sexo masculino que atua a 8 anos, assim como os demais, nos trabalhos realizados na associação e nas comunidades onde moram.

A faixa etária dos participantes, revela que são sujeitos com idade adulta, tendo o mais novo 36 anos e o mais velho 74 anos. Isso revela que estes associados começaram a participar da APAEB na idade juvenil, fato também identificado nas entrevistas realizadas para a construção do produto da pesquisa, onde uma entrevistada afirmou ter começado a participação social, nos grupos de igreja, quando jovem aos 14 anos.

No contexto da escolarização, 10% dos participantes tem pós graduação, 40% tem Ensino Médio Completo, os demais têm ensino médio incompleto ou ensino fundamental incompleto. Considerando que a educação é um fator essencial para a promoção e organização da vida social e profissional, há um índice relevante de participantes que não concluíram os estudos. Segundo Castro (2020, pág.19).

Escolaridade é outro indicador negativo para a população rural e em especial, aí, para as mulheres. De acordo com o Censo 2010, de fato o nível de instrução das pessoas residentes no meio rural é bem mais baixo do que o identificado nas cidades: 80% das pessoas com 25 anos ou mais e domicílio rural não têm escolaridade ou não finalizaram o ensino fundamental, enquanto a maioria das residentes em perímetro urbano pelo menos completou o ensino fundamental (56%). (IBGE, 2010).

Neste contexto, é importante frisar que a educação assume papel de eixo promotor para a formação da base do ser humano, tanto nos aspectos do desenvolvimento das capacidades, quanto na formação da personalidade do indivíduo, exercendo mudanças sobre estes, para que possam avançar na transformação da realidade. Desse modo, o processo educativo possibilita ao desenvolvimento de ações e de mudanças que levam ao fortalecimento do sujeito coletivo para a conscientização (Freire, 1992).

Diante das demandas de trabalho, o fator educação acaba ficando para trás, visto que o seu tempo é dedicado à realização das atividades e estas por terem jornadas exaustivas dificilmente terá possibilidade de dedicar-se aos estudos, pois o exercício dos estudos requer concentração, e para tanto é preciso de descanso. É importante mencionar que o processo de empoderamento dos sujeitos também ocorre nos momentos de engajamento social. Visto que a educação informal é também um mecanismo de busca do conhecimento, é notório que o envolvimento

dos sujeitos nas atividades da associação tem relevância no desenvolvimento dos espaços locais e na sociedade.

Em relação à questão “se possui filhos”, foi identificado que 80% têm filhos e 20% não. Sobre a faixa etária e quantidade de filhos, foi identificado que na faixa etária entre 05 a 9 anos, há um filho, entre 10 a 14 anos, há três filhos, entre 20 a 24 anos, tem dois filhos, de 30 anos acima, há quatorze filhos. Observa-se que, nos anos 1970 e 1980, as famílias ainda tinham a ausência do planejamento familiar, isso fica evidente pois os pesquisados com idade entre 74 a 63 anos, que têm filhos com idade acima de 30 anos, apresentam uma quantidade bem maior que outras faixas etárias. Na ausência de condição social, estes filhos normalmente tinham como destino a migração para os grandes centros com destino principalmente para São Paulo e atualmente Santa Catarina, que passou a ser também um destes destinos. Nesse sentido, do total de quatorze filhos de três famílias, oito migraram para São Paulo, três para Santa Catarina e apenas três permaneceram, com as atividades no campo.

Esse contexto revela o cenário deficitário quanto às condições e oportunidades de reprodução da vida no campo, a qual reflete nesse histórico social emblemático que se desdobra para os centros urbanos e aumenta a vulnerabilidade social, especialmente para a população jovem. Conforme afirma Batista (2018 p. 285):

[...] a condição material que sustenta a produção do espaço agrário brasileiro, afeta a reprodução social da juventude camponesa, imprimindo a esse processo novas relações, as quais voltam-se à estratégia da migração campo-cidade. Em sua dinâmica socioespacial, a migração dessa juventude, longe de manifestar-se enquanto possibilidade superadora dos limites impostos às condições de vida no campo, expressa as contradições que movimentam a produção da vida no campo e a inserção de parcela dessa população na cidade.

Nesse sentido, os dados afirmam que a migração dos jovens para os grandes centros, reverbera a ausência de políticas públicas que promovam a aproximação dos sujeitos quanto ao seu espaço de vida. Na década de 1980 o principal motivo da migração era a pobreza e a falta de conhecimento e ausência das políticas públicas. Na atualidade, apesar das possibilidades de conhecimento, estas são negadas, pois não há investimento social do Estado que atenda e promova planejamento e

conhecimento para melhorar a manutenção da vida no campo, para o agricultor familiar.

Desse modo, observa-se que os poucos investimentos, como por exemplo, o acesso às tecnologias sociais para captação de água, o cultivo de plantas resistentes ao período de estiagem, como a palma que serve para a alimentação dos animais, o sisal planta que produz a fibra para produção de cordas, tapetes, estofados para automóveis, peças de artesanato são estratégias, que poderiam modificar o cenário existente, porém ainda limitadas quanto ao favorecimento da vida digna no campo. Essa dinâmica forjada, como afirma Coelho Neto (2017), em negar as possibilidade e condições de mudança, têm relação direta com a dinâmica estrutural da política que promove os interesses da elite.

Nesse âmbito, é válido retomar o processo histórico e analisar essa estrutura da política protecionista de elite agrária que segundo, Delgado e Bergamasco (2017), apesar do enfrentamento através dos movimentos sociais terem sido um dos principais motivos de conquistas para a agricultura familiar, ou melhor na busca por condições melhores para o pequeno produtor rural, o Estado coloca sob tutela, controlando as ações dos movimentos sociais.

Frente ao exposto, fica evidente que a permanência do jovem no campo, é afetada uma vez que as condições materiais dessas famílias refletem na migração campo-cidade. Segundo Batista (2018) um outro fator que intensifica essa realidade está atrelado à questão agrária, que reflete relações extremamente desiguais, considerando especialmente que o fator primordial no campo é o acesso à terra.

No quesito a respeito da atuação profissional, a pergunta direcionada aos sujeitos da pesquisa buscou compreender, em que estes trabalham? Os dados revelam que 60% dos entrevistados trabalham na agricultura familiar, sendo que 40% tem como principal fonte de subsistência as atividades agrícolas, os demais, 20% são aposentados ou pensionista, 40% varia entre funcionários públicos, desempregados e outras atividades que não foram especificadas. Nota-se que a relação de trabalho que os associados apresentam em relação ao que produz, condiz com as informações apresentadas por vários autores quando afirmam que a agricultura familiar é responsável pela produção de alimentos, que chegam à mesa do consumidor brasileiro, pela promoção e geração de trabalho e renda, pois

possibilita condições das famílias a se manterem no campo, diminuindo o êxodo rural, e assim garantindo a promoção da segurança alimentar, tanto das famílias quanto daqueles que adquirem seus produtos e fortalece a sustentação da rede social no meio rural.

Quanto às questões de valor e origem da renda, foi identificado que 50% dos pesquisados têm renda inferior a um salário mínimo, 40% até um salário mínimo e 10% têm entre 1 a 3 salários mínimos. Confrontados os dados, “origem da renda”, foi identificado que 50% dos entrevistados são aposentados ou pensionista, 30% têm renda proveniente da atividade agrícola e 20% de outras fontes. Nesse sentido, observou-se que a renda de 50% das famílias é proveniente da aposentadoria e esse é um dado relevante quando se considera a organização da produção na agricultura familiar e o fator aposentadoria rural sendo preponderante na garantia das condições de reprodução das famílias no campo. Em tese desenvolvida por Batista (2018), esta questão da aposentadoria rural também se revelou fundamental na garantia da renda das famílias dos agricultores familiares, especialmente por causa dos baixos rendimentos apresentados na produção agrícola familiar.

Para Lisboa (2019) a agricultura familiar é uma categoria social de suma importância que, dentro do processo histórico apresenta grande resistência por meio de lutas que objetivam conquistar um espaço de reconhecimento frente à crescente lógica do sistema capitalista. Para tanto, podemos afirmar que a APAEB Serrinha, representada pelos associados, engajados na busca por novas condições de vida, enfrenta essa lógica, visto que persiste na constante busca para desenvolver novas ações das quais vem garantindo condições mínimas para a manutenção dos agricultores familiares

Segundo Batista (2018) a agricultura brasileira é marcada por dois modelos de produção: o modelo capitalista de produção, que se embasa na lógica da produção centrada na artificialização e estandarização dos produtos para exportação e lucro; e o modelo camponês de produção que estabelece suas relações com o meio, promovendo a reprodução social da família, cuja estratégia é a diversificação de cultivos e criações, equilíbrio entre a ação antrópica e natureza e a oferta de alimentos saudáveis.

No que se refere ao processo de produção das famílias de agricultores vinculados à APAEB Serrinha, foram feitas as seguintes perguntas: O que você produz na sua propriedade? O que produz no seu lote é para consumo, só para venda, ou consumo e venda? Diante dos resultados observou-se que as culturas são diversificadas, sendo elas grãos, raízes, frutas e hortaliças, porém há uma cultura que é realizada por todos, a de grãos especificamente o feijão e o milho.

O plantio desses grãos normalmente é realizado de forma associada. Um dos principais motivos dessa prática, se dá devido ao processo de aproveitamento da área e da mão-de-obra, e em se tratando da realidade do agricultor familiar, estes normalmente não têm terra suficiente para o plantio e por isso precisa aproveitar ao máximo os espaços. As demais culturas, como a batata, hortaliças e frutas são realizadas por 30% dos pesquisados, 20% produzem mandioca e abóbora e 10% aipim, conforme dados da Figura 10.

Arelado ao que produzem estes agricultores, foi identificado que essa produção tem característica predominante da agricultura de subsistência, ou seja, é realizada por um grupo e envolve o trabalho de pequenos agricultores em lavouras, cuja finalidade se dá para a manutenção alimentar das famílias. Sendo 80% dos pesquisados afirma que a produção é apenas para consumo e 20% é para consumo e venda.

Nesse sentido, o envolvimento dos agricultores nos ambientes associativos tem essa importância, visto que buscam através dos envolvimento em projetos que fundamentam e possibilitam uma melhor visão quanto a gestão dos espaços de produção. Esse fato é revelado, nas respostas à pergunta: O que motivou a sua participação na associação? 60% informou buscar mais informações e adquirir conhecimento, isso revela a necessidade e interesse em assegurar melhor aproveitamento dos espaços organizativos e consequentemente melhorar a condição de vida.

Além da cultura do plantio, 70% dos agricultores disse realizar a atividade pecuária que também é uma forma de complementar a alimentação e a renda. Porém, das opções indagadas (caprinos, ovinos, equinos, bovinos, suínos, aves, outras e não realizo atividade pecuária) 30% não realiza a atividade pecuária, 20% realiza mais de uma atividade pecuária, 50% realiza uma atividade pecuária. A

cultura das aves e ovinos são as mais praticadas. Considerando o fator tamanho da propriedade justifica-se a criação das aves e dos ovinos, visto que não depende de áreas muito extensas para criação, sem esquecer que esse é um fator limitante a qual o agricultor familiar precisa conhecer de técnicas que garantam a alimentação principalmente dos ovinos.

O tamanho da propriedade é um outro fator que é relevante ao contexto da produção para o agricultor familiar, pois para produzir e vender faz-se necessário ter uma maior extensão de terra, nesse âmbito o Quadro 5 apresenta os dados obtidos a esse respeito e revela que a propriedade de maior extensão territorial tem 12,9 hectares e compreende 10% dos pesquisados. Outros 30% apresentou propriedade com respectivamente 5 hectares, 3 hectares e 2 hectares. 40% apresentou propriedade com área entre 1 hectare ou menos e 20% informou não saber qual o tamanho da propriedade. Desse modo, nota-se que os tamanhos das propriedades são pequenos e 70% destes foram adquiridos por herança e os demais 30% adquiriram através da compra.

As questões explicitadas neste tópico permitem reconhecer que a estrutura associativa, como fonte estrutural promotora do desenvolvimento rural, é inegável, visto que, é através desse espaço de socialização, de troca e construção de ideias que tem garantido a formação desses agricultores.

Aspectos metodológicos

Esta pesquisa tem como fundamento \ dinâmica da pesquisa empírica, logo, a busca para compreender a realidade, foi dividida em etapas. Essa fase foi constituída da análise dos dados sociodemográficos, que caracterizam e apresentam a forma como os sujeitos se organizam. Dessa forma, a coleta dos dados foi realizada através do questionário realizado através do aplicativo de gerenciamento *Google Forms*. O questionário buscou compreender, quem são estes sujeitos, a forma como se organizam e as suas características enquanto sujeitos coletivos.

Participaram da pesquisa 10 associados, o que compreende a 2,56% do percentual dos pesquisados da APAEB, visto que a instituição tem na atualidade 390

associados. A seleção dos participantes se deu por meio da escolha de um ou mais representantes das comunidades. Desse modo, se priorizou diversificar as comunidades desses pesquisados, já que o foco era compreender as realidades, assim, quanto mais diversificada maior a riqueza de detalhes.

Resultados e discussões

Com base nos dados analisados, é perceptível os limites impostos à dinâmica da produção camponesa, pelo modelo hegemônico e capitalista da agricultura brasileira, visto que os problemas enfrentados pelos agricultores envolvidos, representa a realidade atuante. Dessa forma cobrar novas práticas para que gerem novas possibilidades que possam valorizar o campo brasileiro, principalmente os projetos estruturantes e sua vinculação com a propriedade da terra é uma realidade necessária. Desse modo, compreende-se que a ausência de políticas públicas que atendam as demandas do campo dos agricultores camponeses é um fator preocupante, principalmente para as mulheres, que representam grande parcela colaborativa no envolvimento com o sustento familiar

Fica evidente nesta pesquisa que é preciso buscar novas propostas as quais venham a apoiar a mulher agricultora, que além de mãe é também provedora do lar. Contudo, para atenuar estas disparidades é preciso criar ações que reforcem a participação das mulheres na contínua relação de questionamento as realidades sociais visto que dessa forma elas, envolve seus filhos também na continuidade de cobrar pelos seus direitos.

Considerações finais

Nesse sentido as associações rurais como espaço de interações e lutas sociais no campo, tem sido um termômetro, para controle, uma vez que através das políticas públicas direcionadas para estas organizações criassem formatos e exigências excludentes, pois limitam as possibilidades, e dessa forma, quem fica de fora? aqueles que não têm conhecimento ou informação suficiente para acessar as políticas ofertadas?

Assim, compreendemos que é com essa expectativa que os agricultores promovem suas atividades buscando alternativas para as adversidades sociais, a exemplo da desigualdade na estrutura da terra e do problema da política pública. A participação em movimentos sociais como associações, é o que tem permitido esses espaços permanecerem de pé.

Referências

BATISTA, Marize Damiana Moura. **QUESTÃO AGRÁRIA MOVENDO A MIGRAÇÃO DE JOVENS NO/DO CAMPO EM IRARÁ (BA):** Uma análise socioespacial, Universidade Federal da Bahia – UFBA Instituto de Geociências Programa de Pós-graduação em Geografia, Salvador/Ba, 2018.

CASTRO, Mary Garcia, **Mulheres Rurais – reprodução social e direitos humanos, aportes de agências internacionais e literatura ativista panorâmica Brasil, hoje.** Faculdade Latino-Americano de Ciências Sociais, p. 6-32, 2020.

COELHO NETO, Agripino Souza, LIMA, Jamille da Silva, **Território do Sisal-Bahia:** da difundida precariedade ao fortalecimento dos ativismos sociais, Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Departamento de Geografia da UFES Janeiro-Junho, 2017. Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150693?show=full>. Acesso em: 22 nov. 2020.

DELGADO, Guilherme Costa. BERGAMASCO, Sonia Maria Pessoa Pereira (orgs), **Agricultura Familiar Brasileira: Desafios e Perspectivas de Futuro**, Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário, Brasília, 2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LISBOA, A. DE S. **ASSOCIATIVISMO RURAL:** Estratégia de Desenvolvimento para a Agricultura Familiar no Município De Anagé- Bahia, UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB) Pós-Graduação em Geografia - PPGeo, Vitória da Conquista, 2018. Disponível em:
<file:///D:/Downloads/cooperativismo%20e%20associat%20rural%20na%20bahia.pdf>
Acesso em 12 jun.21.

Eixo 5 – Novos contextos de aprendizagem

EXERCÍCIO FÍSICO NA PROMOÇÃO DA SAÚDE E DA LONGEVIDADE: APLICAÇÃO DO MÉTODO PILATES EM IDOSAS PORTADORAS DE DIABETES TIPO 2 (DM2)

Angelo Márcio Correia da Conceição
MPIES/ UNEB

Sandra Célia Coelho Gomes da Silva
MPIES/ UNEB

Claubert Radamés Oliveira Coutinho de Lima
DCV/ UNEB

Resumo

O presente artigo discute os possíveis benefícios da prática de pilates em idosas portadoras de diabetes tipo 2 (DM2), através da observação de 08 (oito) idosas voluntárias, residentes na cidade de Salvador - Bahia. O objetivo geral consistiu em compreender os benefícios à saúde através da prática de pilates na terceira idade. A prática interventiva contou com a participação de um educador físico, uma socióloga e um nutricionista visando um olhar interdisciplinar. O suporte teórico está alicerçado em Santos, Gonzales e Claudino (2022), Pivetta *et al* (2021), Bardanachvili (2021), Carvalho *et al* (2016), Costa e Ghisleni (2021), Erling e Liberali (2021), Freire (2013), Lima *et al* (2020), Penny (2017), Pereira (2019), Rossini, Rotta e Borkovski (2019), Minayo (1988) entre outros. Espera-se que as breves considerações apresentadas na pesquisa interventiva possibilitem o reconhecimento da importância do aprofundamento das discussões de políticas públicas em prol de mulheres da terceira idade portadoras de diabetes tipo 2 (DM2).

Palavras-chave: exercício físico; pilates; mulheres idosas; diabetes tipo 2 (DM2); pesquisa de intervenção.

Introdução

A intervenção educativa e social se apresenta como uma oportunidade em potencial de aproximação de teorias e conceitos da formação profissional com saberes e fazeres oriundos dos contextos de investigação. Inter-relacionar a compreensão de aportes teórico-metodológicos com os diferentes modos de vida da sociedade torna-se um desafio, na medida em que a realidade se expressa, muitas vezes, de maneira particular em cada espaço-tempo vivido. Nesse sentido, a intervenção “Exercício físico na promoção da saúde e da longevidade: aplicação do

método pilates em idosas portadoras de diabetes tipo 2 (dm2)” contribui para pensar em políticas públicas para a terceira idade.

Kalache (2021), citado por Bardanachvili (2021), considera importante estudar e debater o envelhecimento populacional. Ele, em 1975, na Inglaterra, realizou estudos de mestrado na escola de saúde pública britânica com dois estudos em paralelo. O primeiro buscou entender o que motiva um médico a se tornar geriatra, um inquérito com os membros da sociedade britânica de Geriatria. Formaram-se dois grupos: dos que tinham satisfação com o que faziam e dos que tinham escolhido a carreira para chegar ao topo. E o que diferenciava os dois grupos era, justamente, ter tido ou não esse contato prévio com idosos.

A segunda pesquisa pretendeu medir as atitudes dos estudantes de Medicina antes e depois de passarem um mês em uma enfermaria geriátrica. Evidenciou-se que as atitudes foram melhores antes do contato com os idosos internados do que depois. Em grupos focais buscar entender aquilo, pois a hipótese era que, expondo-os à geriatria, passariam a se interessar mais pelos idosos. Chegou à conclusão de que e os jovens estudantes tinham vindo fazer medicina porque estavam interessados em vida, e que ele, na condição de pesquisador, deveria, em vez de apresentá-los a idosos no fim da linha, internados em um hospital geriátrico, fazê-los acompanhar cinco ou seis idosos não nas enfermarias, mas em suas rotinas, nas festas de família, na consulta médica, de modo a serem vistos como pessoas e não como doentes, abandonados, com patologias múltiplas (Bardanachvili, 2021).

Associado ao envelhecimento saudável da população, tem-se, no momento, uma preocupação com o Diabetes Mellitus (DM), doença crônica que requer cuidados contínuos e estratégias para o controle da glicemia e redução dos riscos multifatoriais de curto e longo prazo, e atinge aproximadamente 382 milhões de pessoas em todo o mundo, sendo 90% destas portadoras do tipo 2 (DM2) (Macêdo *et al*, 2017). Na cidade de Salvador-Ba, afirma-se que:

O percentual de mulheres de Salvador que apresentaram diagnóstico de diabetes teve um aumento de 45,4% entre os anos de 2006 e 2017, segundo a Pesquisa de Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico (Vigitel), divulgada [...] pelo Ministério da Saúde. Em toda a Bahia, entre 2010 e 2016, o diabetes já matou 32,4 mil pessoas. (G1 BA, 28/06/2018).

Diante da breve explanação, o proponente da proposta interventiva exercendo atividades profissionais como Educador Físico, especificamente engajado em Projetos sociais, desde o ano de 2012, em áreas periféricas da cidade de Salvador-Bahia, reconhece que a prática diária de atividades físicas destinada às pessoas idosas necessita de orientação para o cuidado com o corpo e saúde mental deve ser oferecida por uma equipe interdisciplinar, a exemplo de educadores físicos, nutricionistas, sociólogas, professores de dança, fisioterapeutas, geriatras, enfermeiros/as e auxiliares de enfermagem. O cuidado com o outro deve ser constante nas nossas ações diárias.

O método pilates surgiu com o nome de contrologia (controle harmonioso, entre corpo e mente) por ocasião da Primeira Guerra Mundial, sendo o idealizador o alemão Joseph Hubertus Pilates, que se utilizava da técnica para reabilitar soldados de guerra (Oliveira, 2014).

Na atualidade, o pilates ganha notoriedade em pesquisas como a de Pivetta *et al* (2021) quando realizaram estudo e concluíram que o método Pilates na Água (PA), para o tratamento da incontinência urinária e autoimagem genital de idosas sedentárias, foi eficaz diminuindo a perda miccional, bem como levou a uma melhora da qualidade de vida e uma elevação na autoimagem genital positivados participantes envolvidos na investigação. Nesse sentido, PA ganha espaço no tratamento e na reabilitação da população idosa, devido ao fato de gerar múltiplos benefícios para essas pessoas, respeitando suas condições individuais. É necessário, entretanto, a realização de mais estudos que abordem esse tema.

Ao realizar uma reflexão sobre a influência da prática do método pilates na melhora do equilíbrio e redução do risco de quedas em pessoas idosas, evidencia-se que o método Pilates apresenta-se como uma modalidade popular nos últimos tempos, por se basear em um sistema de exercícios que possibilita trabalhar o corpo todo, fazendo a correção de postura, realinhando a musculatura e desenvolvendo a estabilidade corporal necessária. Há sugestão de que novos estudos sejam realizados, em especial ensaios clínicos randomizados, sejam feitos, com amostras mais amplas, maior tempo de intervenção, utilizando-se de testes de alta confiabilidade para medida de avaliação (Santos; Gonzales; Claudino, 2022).

Em trabalhos anteriores, enfatiza-se que o pilates é um exercício físico

individual e é considerado por muitos profissionais da saúde uma forma de terapia. Com essa atividade em ação é possível fortalecer a musculatura, melhorar o tônus e garantir maior flexibilidade do corpo. Reconhece-se que a ideia básica do método é o condicionamento físico, fazendo com que os músculos se tornem mais fortes, alongados e flexíveis, integrando o corpo e a mente (Bellinate, 2015).

A questão de pesquisa consistiu em saber: O que argumentam senhoras portadoras de diabetes tipo 2 (DM2) a respeito de exercício físico em prol da promoção da saúde e da longevidade através da aplicação do método pilates? O objetivo geral constituiu-se em compreender os benefícios à saúde através da prática de pilates na terceira idade. Os objetivos específicos foram: a) comparar o efeito de exercícios de pilates realizados no solo (PS) e na água (PA) sobre a glicemia de mulheres portadoras de diabetes tipo 2 (DM2); b) analisar os efeitos do exercício físico na Pressão Arterial (PA) de idosas hipertensas; c) investigar as concentrações de lactato sanguíneo após uma sessão aguda do exercício; d) Avaliar a autoeficácia para atividade física em mulheres diabéticas usuárias de Unidades Básicas de Saúde (UBS) da cidade de Salvador-Bahia que participarem da intervenção.

Em síntese, podemos dizer, em relação às aulas de pilates, que: a) a concentração refere-se ao fato do executante concentrar-se no grupo muscular que será trabalhado; b) o centro diz respeito a ativação constante dos músculos que realizam a estabilização lombo-pélvica, como os abdominais, lombares e do assoalho pélvico; c) a respiração deve ser realizada de forma que o ar é inspirado na preparação do movimento e expirado na execução do mesmo; d) quanto a precisão, controle e fluidez, referem-se respectivamente, ao fato do praticante executar o movimento dentro de uma amplitude adequada, sem pressa e de maneira ritmada (Carvalho, 2017, 2016; Erling, 2021).

As ponderações a partir de um olhar sócio-antropológico

Minayo (1988) em pesquisa a favor das representações sociais de saúde/doença de um segmento da classe trabalhadora moradores em favelas do Rio de Janeiro se propôs em discutir a visão etiológica das doenças, a partir da

perspectiva popular, em confronto com os modelos biomédicos e com as interpretações correntes da antropologia e da sociologia médica.

Para a pesquisadora, o modo de pensar saúde-doença que é, ao mesmo tempo, o modo de pensar a vida e a morte, remete às raízes tradicionais desses grupos, mas também à sua inserção no mundo industrial; faz parte do imaginário social que ultrapassa os limites de tempo, do espaço e das classes, mas se projeta de forma específica, contribuindo tanto para definir como para questionar as políticas e os serviços oficiais de saúde.

A pesquisadora reconhece que é necessário lembrar de que o conhecimento humano é finito, historicamente limitado e contextualizado. Sendo assim, a visão de saúde-doença da população se apoia nas suas condições reais de existência, também a ideologia que embasa a prática médica se produz dentro dos limites do processo social. Faz-se, então, necessário perceber que os segmentos da classe trabalhadora na sua forma de lidar com a saúde e a doença resistem a uma ciência que se propõe a vê-los um corpo sem alma, um corpo sem emoções, um corpo fora do contexto.

Se pensarmos em novos contextos, novas questões para a antropologia, a retrospectiva é a seguinte:

Na última década, os estudos antropológicos no campo da saúde cresceram quantitativamente, diversificaram-se em termos temáticos e introduziram novas questões teóricas, conceituais e metodológicas, a partir dos desafios colocados pelos novos contextos sociais, políticos e culturais da sociedade brasileira (Maluf; Silva; Silva, 2020, p. 8).

Soares da Costa (2009), socializa um ensaio que tem como objetivo apresentar algumas considerações acerca da importância da Antropologia da Saúde, no que se refere aos seus principais postulados. Para o pesquisador, a saúde, enquanto fenômeno humano global, é também objeto da Antropologia, considerando está sob dois pontos de vista fundamentais: como reflexão filosófica sobre a peculiaridade da natureza humana, que considera o Homem como o ser que, na unidade da sua corporeidade animada, existe no mundo historicamente, concretamente, olhando assim o Homem doente e os problemas existenciais conexos com as vicissitudes da saúde; como projeto de aplicar o conhecimento do Homem enquanto ser cultural – ou que cria a cultura para responder aos desafios

do ambiente e é por ela modelado – à saúde e à doença na vida humana, assim como às instituições sanitárias criadas por cada cultura específica.

São oportunas as reflexões do olhar sociológico e antropológico relacionadas a saúde/doença, estudos antropológicos na área da saúde e a importância da antropologia da saúde.

Rossini, Rotta e Borkovski (2019) com o intuito de refletir sobre as políticas sociais, enquanto políticas públicas essenciais, argumentam que nos processos de desenvolvimento deve-se buscar a inserção social e a qualidade de vida dos cidadãos. Inicialmente discutem sobre a caracterização das políticas públicas e, nestas, as políticas sociais. Posteriormente relacionam as políticas públicas sociais com os processos de desenvolvimento, dando destaque especial ao cenário brasileiro. As idosas praticantes de pilates participantes da pesquisa do proponente da proposta de intervenção poderão ser contempladas com políticas públicas em defesa da longevidade e acompanhamento de pessoas portadoras de diabetes tipo 2 (DM2).

Trombeta (2021) considera que o envelhecimento é um processo multifacetado que envolve o acúmulo de diversas alterações deletérias em sistemas biológicos ao longo do tempo, de modo que alterações significativas no metabolismo celular são detectadas em todo o envelhecimento. Sendo assim, reconhece-se que avaliar os mecanismos orgânicos envolvidos no processo de envelhecimento de indivíduos sedentários é de suma importância, pois o metabolismo apresenta particularidades que caracterizam as faixas etárias analisadas.

Antunes (2018) em pesquisa realizada analisou o efeito de diferentes reduções no número de séries em programa de treinamento resistido (TR) sobre a força muscular, composição corporal e biomarcadores sanguíneos em mulheres idosas treinadas. Os resultados do estudo sugerem que redução do volume de três séries para uma ou duas séries durante oito semanas de intervenção parece ser suficiente para pelo menos manter os benefícios adquiridos ao longo de 20 semanas de TR com relação a força muscular, composição corporal e biomarcadores sanguíneos, em mulheres idosas treinadas. A pesquisa faz com que educadores físicos atentem para uma atenção redobrada para a prática de exercícios físicos com mulheres idosas. Deve-se atentar que:

Protocolo de exercícios de Pilates para idosos: Levando em consideração as capacidades físicas mais comprometidas nos idosos, é exposto um protocolo constando de 20 exercícios de Pilates para idosos iniciantes do método. Este protocolo consta das seguintes subdivisões – a) exercícios de alongamentos iniciais; b) fortalecimentos de membros inferiores; c) fortalecimento da musculatura abdominal e paravertebral; d) fortalecimento de membros superiores; e) alongamentos finais. São expostos separadamente cada item, e todos apresentam imagens de uma idosa executando o movimento inicial do exercício e outra imagem em relação à execução do mesmo. Em cada exercício selecionado é apresentado: nome original do exercício, equipamento utilizado, descrição do exercício, grupo muscular alvo, posição inicial, respiração inicial, execução, respiração final, movimento final e sugestão (Oliveira, 2014, p. 19).

Erling e Liberali (2021) demonstram, através de resultado de uma pesquisa, os principais benefícios a curto prazo do método pilates na terceira idade. Os pesquisadores utilizaram com metodologia a revisão bibliográfica. Foram utilizadas bases de dados: Google acadêmico, LILACS e *Scielo*. Selecionaram-se trabalhos entre os anos de 2016 a 2020. Como resultados tem-se que a literatura analisada para compor a revisão aponta que o método Pilates traz muitos benefícios à população idosa, promovendo uma melhora física, cognitiva e social a curto, médio e longo prazo. Evitando assim a evolução das restrições que surgem com o envelhecimento e o isolamento social. A conclusão que chegou-se é que o método Pilates é uma excelente atividade para ser desenvolvida pelos idosos e seus benefícios são essenciais para proporcionar uma boa qualidade de vida, melhorando sua independência funcional, principalmente, a curto prazo. É necessário saber que:

O método pilates baseia-se no fortalecimento do chamado Power-house, casa de força, que são músculos que formam um cubo geométrico, estes músculos recebem a seguinte denominação, assoalho pélvico ou períneo sendo que sua contração age diretamente neste músculo e previne problemas como incontinência urinária; diafragma, este músculo age diretamente na respiração, saber usá-lo corretamente garantirá um maior rendimento muscular durante a respiração já que as fibras musculares necessitam de uma maior oxigenação durante a atividade física, além de proporcionar uma oxigenação adequada ao cérebro; multifídios, são músculos que acompanham a coluna vertebral o seu fortalecimento juntamente com o abdômen, garantem uma postura correta eliminando o aparecimento de lombalgias que são dores fortes na região lombar geralmente após um esforço físico extremo.[...] (Santos, 2016, p. 157).

A prática de pilates para pessoas idosas/terceira idade é benéfica e, segundo diversos autores, proporciona benefícios como: a) aumento da densidade mineral

óssea; b) mudanças positivas na composição corporal; c) melhoria de força e resistência muscular; d) coordenação motora; e) equilíbrio; f) flexibilidade; g) prevenção de quedas; h) melhora da qualidade de vida.

Comumente faz-se exercício de fortalecimento muscular com a utilização da bola suíça. Os exercícios de pilates podem ser realizados em duas modalidades, no solo, conhecido como Mat Pilates ou com o uso de equipamentos, denominado Studio Pilates. Há também o uso de molas de progressão de carga, que atuam como uma resistência, ou como auxílio no movimento. A partir dessa orientação dos exercícios de pilates há consideravelmente uma melhora na saúde dos praticantes de pilates trazendo esperança e conforto na sua vida.

Freire (2013) considera que a Pedagogia da esperança é como um elo entre os sonhos e a realidade, é uma denúncia das injustiças sociais e das opressões que se perpetuam ao longo da história. Ele ratifica a capacidade humana de desfatalizar uma situação perversa e construir um futuro eticamente mais justo, politicamente mais democrático e espiritualmente mais humanizador. É com base nos ensinamentos do saudoso educador pernambucano, patrono da educação brasileira, que temos esperança que muitas mulheres do Grupo Poder Grisalho, cidade de Salvador-Bahia, que pouco puderam dedicar-se aos estudos, mas que possam encontrar nesse momento de suas vidas militantes em prol de defender políticas públicas que as oportunize lazer, entretenimento, cuidar da saúde com a prática diária de exercícios físicos e controle de diabetes com a prática de pilates.

As leituras sucintamente apresentadas dão embasamento para que tenhamos um olhar interdisciplinar para uma efetiva ação com mulheres acima de sessenta anos praticantes de pilates, possibilitando que elas tenham perfeito equilíbrio na relação saúde - corpo - mente.

Caminhos metodológicos

A intervenção causada no/com o meio é um processo inacabado em que fenômeno e participantes envolvidos se complementam e se modificam,

assemelhando-se ao pensamento e ação do proponente da atividade interventiva.

Características da pesquisa de intervenção/aplicação:

- 1) Deve acontecer dentro do contexto pesquisado;
- 2) É desencadeada pela demanda, contribuindo na solução de problemas;
- 3) O/a pesquisador/a atua como mediador/a que articula, organiza encontros, sistematiza vozes e saberes produzidos pelos sujeitos da pesquisa, agindo num processo de escuta ativa;
- 4) Interação entre o/a pesquisador/a e os sujeitos da pesquisa;
- 5) As experiências cotidianas e práticas do coletivo sistematizadas, permitem descobertas e considerações teórico - metodológicas (PEREIRA, 2019).

O supracitado autor, considera que a pesquisa de intervenção refere-se a uma possibilidade concreta que visa mudança social, uma vez que ela deve estar a serviço de causas sociais, educativas, dentre outras.

A perspectiva da intervenção deve ser considerada como aquela que enfatiza estudos diretamente voltados para a vida profissional dos mestrandos/pesquisadores, cujo intuito é contribuir para o desenvolvimento da pesquisa relacionada com seu campo de atuação e que, na maioria das vezes, é desenvolvida diretamente no seu local de trabalho. Ou seja, é necessário que o pesquisador atente para a análise de uma questão específica, que faz parte de seu universo profissional e carrega, portanto, marcas, posições, posicionamentos e também relações de poder. Deve-se, entretanto, levar em consideração a inserção do pesquisador no cotidiano do campo empírico, analisando atentamente um conjunto de questões que envolvem o pesquisador enquanto sujeito (Costa; Ghisleni, 2021).

Fizeram parte da proposta de intervenção 08 (oito) idosas - voluntárias diagnosticadas com diabetes tipo 2 (DM2), assistidas pelo programa de controle de Diabetes pelo SUS, na cidade de Salvador-Bahia. As idosas - voluntárias foram convidadas a participar de três sessões experimentais, em ordem randomizada: Pilates no solo (PS), Pilates na água (PA) e sessão controle sem exercício (CO). As voluntárias ($62,4 \pm 7,9$ anos; $28,9 \pm 3,7$ kg/m²; $7,4 \pm 7,9$ anos de diagnóstico da doença) praticantes de exercício físico orientado como musculação, Tai Chi Chuan. De acordo com prescrição médica, as participantes da proposta interventiva fazem

uso diário de hipoglicemiantes orais metformina ou Diamicon, porém nos dias das sessões experimentais foram solicitadas, após consentimento médico, que não tomassem a medicação anteriormente a cada sessão. Neste caso a glicemia foi monitorada durante as sessões e os possíveis casos de descontrole da glicemia foram observados. As voluntárias foram orientadas a não praticar nenhum tipo de exercício físico durante as 24 h precedentes às sessões experimentais, bem como manter suas rotinas durante o período de coleta de dados.

Os critérios de exclusão adotados foram os seguintes: osteoporose severa; úlcera; dermatites; doenças cardiovasculares graves (infarto agudo do miocárdio, angina instável); trombose venosa profunda; amputação; epilepsia, convulsão; sequelas neurológicas que dificultem a execução dos exercícios.

As participantes foram, 08 (oito) mulheres da faixa etária de 60 a 80 anos, diagnosticadas com diabetes tipo 2 (DM2), residentes em vários bairros da cidade de Salvador-Bahia que realizam atividade física regular 02 (duas) vezes por semana tiveram a identidade preservada. Para identificação, utilizaremos: Praticante de pilate 1, Praticante de pilate 2, Praticante de pilate 3, Praticante de pilate 4, Praticante de pilate 5, Praticante de pilate 6, Praticante de pilate 7, Praticante de pilate 8.

Após apresentação do atestado médico para realização de exercício físico foram realizadas anamnese clínica, avaliação médica e física composta por ausculta da pressão arterial em repouso, eletrocardiograma de repouso e avaliação da marcha. As sessões ocorreram entre 9 e 10 h da manhã e tiveram uma duração de aproximadamente 30 min. Trinta minutos antes do início das sessões foi oferecido um lanche, padronizado composto por barra de cereal light da marca Nutry sabor Aveia, Banana e Mel de 22 g (84 calorias), sendo 1,1 g de gorduras, 18 g de carboidratos e 1 g de proteína. O nutricionista responsável foi o Professor Doutor Claubert Radamés Oliveira Coutinho de Lima.

Depois da refeição padrão, prescrita pelo nutricionista, as voluntárias permaneceram em repouso, na posição sentada em cadeira confortável durante 30 min. Ao final desse período foi mensurada a pressão arterial pelo método auscultatório (Esfigmomanômetro BD aneróide - Brasil; Estetoscópio BD aneróide – Brasil) e glicemia capilar (Accu-Chek Advantage - Roche, Mannheim, Alemanha) para registro dos valores de repouso pré-exercício. Posteriormente, a sessão de

exercício PS, PA ou controle (CO) foi iniciada. Para controlar a intensidade de exercício foi utilizada a Escala Subjetiva de Esforço (PSE) de Borg de 6 a 20 [22]. As voluntárias foram orientadas a permanecerem entre as PSE 9 a 13 na escala durante as sessões PS e PA. Na sessão CO as voluntárias permaneceram na posição sentada durante 30 minutos. Imediatamente após as sessões PA e PS as voluntárias se dirigiram a uma cadeira próxima ao local da sessão para mensuração da pressão arterial sistólica (PAS) e diastólica (PAD). Com a orientação sociológica observamos as voluntárias quando submetidas as atividades de pilates.

Para fazer a verificação da glicemia foi coletado sangue capilarizado do dedo médio após punção por lanceta descartável nos momentos pré-sessão, imediatamente após a sessão e aos 15 minutos de recuperação após o término da sessão. As sessões experimentais foram aplicadas de forma randomizada e em dias distintos, pela manhã, com um intervalo mínimo de 48 h a 92 h entre elas.

Análise dos dados: reflexões dos resultados

Gomes (2007), em relação à análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa, considera como relevante a exploração do conjunto de opiniões (geriatra, nutricionista, educador físico e fisioterapeuta) e representações sociais sobre o tema que pretende investigar, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características e costuma ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias da biografia (= vida) de cada interlocutor.

A ideia é que sempre haverá diversidade de opiniões e crenças dentro de um mesmo segmento social. Ocorre que é preciso atentar para o fato de que ao realizar análise e interpretação das informações geradas por uma pesquisa qualitativa, o/a pesquisador/a deve caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social. É recomendável que na análise o/a pesquisador /a vá além do descrito, fazendo uma decomposição dos dados e buscando as relações entre as partes que foram decompostas.

Na interpretação - que pode ser feita após a análise ou após a descrição - deve o/a pesquisador/a buscar sentidos das falas e das ações para se chegar a uma

compreensão ou explicação que vai além do descrito e analisado. Quando o /a pesquisador /a descreve dados de uma pesquisa, pode fazê-lo a partir de um esquema de análise, que possivelmente já reflete uma certa interpretação. A partir de diferentes protocolos para aderência a um estilo de vida mais ativo, observou-se, através de roda de conversa, o grau de satisfação das participantes voluntárias da proposta de intervenção e como a relação de profissionais interdisciplinares (educador físico, socióloga e nutricionista) pode ajudá-las a ter cuidado com o controle de diabetes tipo 2 (DM2).

Conclusão

A partir da aplicação da proposta interventiva e dos resultados obtidos, considera-se a possibilidade de pensar em políticas públicas para atendimento às mulheres idosas de baixo poder aquisitivo com diabetes tipo 2 (DM2) para a prática diária de pilates sob orientação de um profissional de educação física. A luta por políticas públicas que concebam que a prática de atividade contribui para o cuidado, pois a participação da população idosa nas atividades oferecidas em vários projetos sociais nos bairros tem se revelado uma opção eficaz quando se analisa a relação custo/benefício e a eficiência nos resultados obtidos em prol da saúde.

É necessário também investimento em aparelhos e/ou acessórios diversos para a prática de pilates recomendável para a melhora da força muscular, do equilíbrio e da flexibilidade. Outras contribuições e parcerias são: a inclusão de um nutricionista que no exercício de suas atribuições possa contribuir: planejando, organizando, supervisionando e avaliando os serviços de alimentação e nutrição das portadoras de diabetes tipo 2 (DM2). Assim como, de um sociólogo, por sua vez, na pesquisa em saúde poderá vir a contribuir para analisar as relações entre os contextos de vida dos idosos no que tange, saúde e a sociedade, identificando fatores sociais que influenciam a saúde e propor políticas públicas baseadas em evidências científicas. Referendando, a relevância social e a difusão do conhecimento de atividades dessa natureza possam ser socializadas e implementadas.

Referências

- BARDANACHVILI, E. **Alexandre Kalache**: 'A melhor coisa que pode nos acontecer é envelhecer' (2021). 2021. Disponível em: <https://cee.fiocruz.br/?q=Alexandre-Kalache-A-melhor-coisa-que-pode-nos-acontecer-e-envelhecer>. Acesso em: 2 nov. 2022.
- CARVALHO, C. B. de O. *et al.* O método Pilates e sua influência na capacidade funcional do idoso: uma revisão sistemática. **Revista Kairós — Gerontologia**, v. 20, n. 3, p. 223-235, 2017.
- CARVALHO, E. C. F. de; NASCIMENTO, M. de M. Repercussões de um programa de atenção psicológica sobre a qualidade de vida de idosas praticantes do método Pilates. **Estudos & Pesquisas em Psicologia**, v. 16, n. 2, p. 488-507, 2016.
- COSTA, C. A. S. da. Antropologia e saúde: algumas considerações. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, jun. 2009. Disponível em: www.eumed.net/rev/cccss/04/casc4.htm. Acesso em: 27 jun. 2023.
- COSTA, D. M.; GHISLENI, A. C. A Pesquisa-Intervenção no Mestrado Profissional e suas possibilidades metodológicas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e79785, p. 1-15, 2021.
- ERLING, S. B. L.; LIBERALI, R. Principais benefícios a curto prazo do método Pilates na terceira idade. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 4, ano 6, ed. 4, p. 51-64, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M.C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 79-108.
- LIMA, A. P. de *et al.* Grupo de convivência para idosos: o papel do profissional de educação física e as motivações para adesão à prática de atividade física. **Rev Bras Ciênc Esporte**, v. 42, e2018, p. 1-8, 2020.
- MACÊDO, E. M. do P. *et al.* Efeito de sessão aguda de Pilates no solo e na água sobre a glicemia de mulheres portadoras de diabetes tipo 2. **Fisioterapia Brasil**, v. 18, n. 1, p. 47-55, 2017.
- MALUF, S. W.; SILVA, E. Q.; SILVA, M. A. da. Antropologia da saúde: entre práticas, saberes e políticas. **BIB**, São Paulo, n. 91, p. 1-38, fev. 2020.
- MINAYO, M. C. de S. Saúde-doença: uma concepção popular da etiologia. **Cadernos de saúde pública**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, p. 363-381, out/dez 1988.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 95–103, 2014.

PAULON, S. M. A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia & Sociedade**, v. 17, n. 3, p. 18-25, set./dez. 2005.

PENNY, J. C. **Autoeficácia para prática de atividade física em mulheres diabéticas usuárias de Unidade Básica de Saúde na cidade de Pelotas - RS**. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

PERCENTUAL de mulheres de Salvador com diagnóstico de diabetes aumenta 45,4% em 11 anos, aponta pesquisa. **G1 BA**, Salvador, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/percentual-de-mulheres-de-salvador-com-diagnostico-de-diabetes-aumentou-454-em-11-anos-aponta-pesquisa.ghtml> Acesso em: 2 nov. 2022.

PEREIRA, A. A ascensão da pesquisa de intervenção no campo educativo. In: PEREIRA, A. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019. p. 25-50.

PEREIRA, D. de A.; TODARO, M. de Á.; CACHIONI, M. Educação permanente e o círculo de cultura freireano: diálogos com idosos. **Ideação**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 46-64, 2021.

PIVETTA, M. R. *et al.* O efeito do Método Pilates na Água na incontinência urinária e autoimagem genital de idosas sedentárias. **Revista Kairós - Gerontologia**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 417-432.

ROSSINI, N., ROTTA, E.; BORKOVSKI, A. Políticas públicas sociais e desenvolvimento: tecendo relações. In: ROTTA, E., *et al.* **Conhecimento em rede: desenvolvimento, cooperação e integração regional em território de fronteira – Rede CIDIR: 10 anos**. Chapecó, SC: Editora UFFS, 2019. p. 487-503.

SANTOS, G. dos; GONZALES, A. I.; CLÁUDINO, R. A influência da prática do método pilates na melhora do equilíbrio e redução do risco de quedas em idosos: uma revisão sistemática. **RECIMA21 - Revista Científica**, [S. l.], v. 3, n. 9, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/1863>. Acesso em: 6 jul. 2023.

SANTOS, M. E. O método pilates e sua implantação na educação infantil. **Revista Científica JOPEF**, v. 21, n.1, p.1 - 19, 2016.

SOUSA, M. E. B. de *et al.* Influência do método pilates na função cardiorrespiratória de idosos. **Revista Expressão Católica Saúde**, v. 2, n. 1, p. 32-41, jan./jun. 2017.

APROXIMAÇÕES, COMPLEMENTOS E INTERSECÇÕES NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM AULAS DE MATEMÁTICA

Claudene Ferreira Mendes Rios
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/Campus XI/Serrinha - Bahia

Resumo

Neste ensaio teórico-reflexivo, emergente da experiência profissional, no formato de artigo, buscamos apresentar reflexões sobre o olhar por outros ângulos para o ensino de matemática, tecendo aproximações, complementos e intersecções na produção de sentidos em aulas de matemática, em virtude da prevalência do paradigma do exercício, ainda característico nas aulas de matemática. A pretensão é contribuir para um deslocamento de práticas cristalizadas para o reconhecimento de práticas históricas, dialógicas, investigativas, situadas em diferentes contextos e que mobilizam saberes do sujeito aluno. Para tanto, recorro às experiências vivenciadas no exercício da docência na educação básica e no nível superior, enquanto professora que ensina matemática, para explicitar possibilidades de como articular a produção de sentidos nas aulas de matemática, a partir de valores humanista como: equidade, criatividade, solidariedade, respeito a diversidade, dignidade das pessoas e criticidade, numa perspectiva humanizada e problematizante da educação e da educação matemática.

Palavras-chave: aulas de matemática; aproximações, complementos e intersecções; valores humanistas; produção de sentidos; prática do professor.

Aspirações iniciais

Mover-se pelo desejo!

Olhar por outros ângulos em relação ao ensino de matemática é da ordem do desejo e da necessidade. O desejo nos impulsiona a sair da zona de conforto, a buscar outras referências, enquanto que a necessidade nos desafia para uma articulação das referências para um ir além do que está estabelecido, do que é costumaz.

Assim sendo, objetivamos nesta proposta de ensaio teórico-reflexivo apresentar reflexões que possibilitem a construção de sentidos nas aulas de matemática, embasadas em valores humanistas, como: equidade, criatividade, solidariedade, respeito a diversidade, dignidade das pessoas e criticidade, como também promover movimentos aproximativos, complementares e intersecctivos

entre diferentes autores que refletem sobre a realidade do ensino de matemática e do fenômeno educativo.

A nossa expectativa é que caminhar entre diferentes ambientes de aprendizagem matemática, possibilitando a construção de sentidos que podem ser uma forma de engajar os sujeitos alunos¹ em ações e reflexões e, dessa maneira, dar a matemática uma dimensão crítica que respeita o tempo e as diversidades alheias, ou seja, as relações matemáticas não são desprovidas de ética. Para Skovsmose (2020), considerar as dimensões da ética e sócio cultural na construção de sentidos em relação a matemática é essencial e neste tempo pós-pandêmico onde a presencialidade teve que ser reestabelecida, reorientada, respeitar as condições do sujeito aluno torna-se condição *sine qua non* para suscitar o desejo pelo aprendizado, aliás, em todos os tempos. E, não obstante, a atribuição de sentidos a uma ideia ou conteúdo matemático se concretiza por meio de relações que se dão nos diferentes níveis práticos, teóricos, históricos, social e ético que os conectam a nós.

Articulação teórica na produção de sentidos em aulas de matemática

O processo de articulação teórica é um mecanismo potente na prática do professor e não implica somente em escolher princípios teóricos já conhecidos, legitimados pelos pares, mas também imaginar alternativas inusitadas que se entrelacem, se complementem, criando atalhos de qualidade que possam ser aplicados a situações novas de maneira criativa. Por outro lado, ao estabelecer alternativas inusitadas é possível cometer equívocos, mas esses não são apenas oportunidades valiosas de aprendizagens, são de forma significativa oportunidades para aprendermos algo realmente novo, ou seja, o importante será a reflexão que possa emergir dos equívocos e as mudanças de posturas em sala.

Assim posto, recorreremos às experiências vivenciadas no exercício da docência na educação básica e no nível superior para mostrar possibilidades de

¹ Utilizamos a expressão 'sujeitos alunos' e 'sujeito aluno' no intuito de demarcar a individualidade de cada um e suas respectivas diferenças, considerando a cultura homogeneizante ainda prevalente na escola.

como articular a produção de sentidos nas aulas de matemática, numa perspectiva humanizada e problematizada da educação matemática e da educação, ancorada em estudos de D'Ambrosio (1993, 2001, 2014), Skovsmose (2001, 2020), Freire (1992) Giraldo (2018, 2019), Lima Jr (2005), Vygotsky (2001), entre outros.

Para D'Ambrósio (2014, p. 74),

O trabalho em sala de aula não é resultado apenas de conhecimento da matéria. É também importante conhecer o aluno, saber de suas expectativas e angústias, de seu comportamento fora da escola, do ambiente de sua casa e comunidade, ou seja, conhecer o contexto social e cultural em que vive o aluno a maior parte de sua vida.

Então, em consonância com a perspectiva ambrosiana, o trabalho pedagógico do professor terá que promover deslocamentos, terá que buscar outras centralidades: equidade, criatividade, solidariedade, respeito a diversidade, dignidade das pessoas e criticidade, que subsidiem o seu trabalho em sala.

A equidade por exemplo vai de encontro ao pensamento de que todos os sujeitos alunos que estão em uma sala têm os mesmos saberes, que a turma é homogênea, pois a necessidade que se apresenta é de diálogo para passar a conhecer em que nível estão, para que as atividades sejam propostas. Esse movimento comporta trocas de experiências, embates de saberes, construções coletivas, além de contribuir para que cada um avance nas aprendizagens a partir do seu referencial. Portanto, segundo D'Ambrósio (2014, p. 73), "torna-se prioritária e urgente a busca dessa nova educação, baseada em uma ética de respeito, solidariedade e cooperação para o convívio harmonioso e produtivo de várias culturas".

Ao falar de várias culturas, D'Ambrósio (1993) está sinalizando que cada grupo cultural possui um modo diferente de matematizar e cabe ao professor aproveitar-se disso para mediar os processos de ensino e de aprendizagem.

Mas, em que consiste o processo de matematizar?

Para Ole Skovsmose educador matemático dinamarquês que atua aqui no Brasil em programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, discute educação matemática crítica e defende a dimensão ética em qualquer ação que envolva a matemática,

matematizar significa, em princípio, formular, criticar e desenvolver maneiras de entender; conseqüentemente, a matematização deve ter um papel importante no processo educacional: ambos, estudantes e professor, devem estar envolvidos no controle desse processo. (Skovsmose, 2001, p. 26)

Então, quanto a desenvolver maneiras de entender as ideias matemáticas, o professor precisa atentar que neste movimento sentidos são produzidos e quais potencializam a aprendizagem matemática? A partir de quais referências são produzidos?

A leitura, por exemplo, é crucial na produção de sentidos, então ler para aprender matemática precisa torna-se hábito, nem sempre a leitura reflexiva está presente nas aulas de matemática, como também dialogar sobre os diversos aspectos que compõem as ideias matemáticas. Nessa articulação mediada pelo professor, o sujeito aluno é convidado a se posicionar, a estabelecer comparações, a fazer escolhas, a produzir sentidos para si.

Para Smole e Diniz (2001, p. 70),

a leitura constrói-se na interação entre o leitor e o texto por meio de um processo no qual o pensamento e a linguagem estão envolvidos em trocas contínuas. Ler é uma atividade dinâmica, que abre ao leitor amplas possibilidades de relação com o mundo e compreensão da realidade que o cerca, que lhe permite inserir-se no mundo cultural da sociedade em que vive.

Mas compreender um texto não é uma tarefa fácil, simples, por isso o professor de matemática precisa se preocupar em também formar um leitor que interprete, decodifique, analise, sintetize, selecione o que julgar importante, faça correções, queira ampliar e/ou modificar o texto quando for necessário e que perceba seus avanços.

Assim, reconhecemos a importância dos estudos de D'Ambrósio e Skovsmose por fornecerem subsídios valiosos para o ensino de matemática, especialmente se o professor escolher trabalhar a matemática valorizando mais a ética, os afetos, as construções individuais e coletivas com sentidos, ao invés de focar na prática de exercícios repetitivos e estéreis.

Ao considerar tais pressupostos, pensar em concepções de ensino que auxiliem na otimização da produção de sentidos é uma necessidade e destacamos aqui como fonte de inspiração os estudos desenvolvidos por Giraldo (2018, 2019)

para o ensino de matemática na educação básica, mas que se adequa aos cursos de formação de professores que ensinarão matemática, na nossa percepção.

o ensino de matemática na escola básica deve privilegiar não apenas a exposição da matemática, como ela está estabelecida hoje como área de conhecimento acadêmica, mas sobretudo as diversas formas, cultural e socialmente situadas, por meio das quais saberes matemáticos são produzidos e mobilizados. (Giraldo, 2019, p. 7-8).

A matemática é uma ciência com muitas dimensões a serem exploradas: conceitual, histórica, cognitiva, simbólica, cotidiana, epistemológica, política, educacional, social, ética, tecnológica e outras que ainda não consigo nominar. Logo é complexa pela diversidade de relações que podem ser estabelecidas, mas é justamente por esta característica que é tão empolgante conhecer seus processos de criação, formalização e aplicação – eles ajudam na compreensão do mundo.

Outra inspiração com potencial para fundamentar a prática do professor na busca por produzir sentidos nas aulas de matemática, na nossa compreensão, são os ensinamentos de Freire quanto a questão que o professor “não pode nem deve se omitir, ao propor sua “leitura do mundo” é salientar que há outras “leituras de mundo”, diferentes da sua e às vezes antagônicas a ela” (FREIRE, 1992, p. 112-113). Como também que:

o ato de estudar, de ensinar, de aprender, de conhecer é difícil, sobretudo exigente, mas prazeroso [...]. É preciso, pois, que os educandos descubram e sintam a alegria nele embutida, que dele faz parte e que está sempre disposta a tomar todos quantos a ele se entreguem. (Freire, 1992, p. 83)

Contudo, entregar-se a odisséia da aprendizagem matemática é uma utopia, mas pode servir de norte para onde se deseja levar o sujeito aluno, a uma aprendizagem que humanize, que desperte afetos, crítica e cuidado com o outro, “pois não somos capazes de realizar quase nada sozinhos” (D’Abrósio, 2014, p.98).

Significados e sentidos nas aulas de matemática

Quando surgem nas aulas de matemática perguntas como: em que consiste a matemática? Para que ela serve? O que ela significa? E para que aprender determinadas ideias? entre outras, dialogar com os sujeitos alunos, talvez seja, uma

das melhores estratégias para extrair deles o que eles pensam e a partir daí apresentar ideias já cristalizados, como por exemplo, o significado da palavra matemática no dicionário Houaiss (2001, p. 1867), “ciência que estuda objetos abstratos (números, figuras, funções) e as relações existentes entre eles, procedendo por método dedutivo” e “ciência dos padrões”, explicitando “o que os matemáticos querem dizer com “padrões” e como eles os examinam” (Devlin, 2004, p.26). Já em relação ao sentido, sua produção pode variar, dependendo do sujeito, pois o que serve para um, pode não servir para outro e o que é importante para um, não ser importante para o outro. Ou seja, para o professor a matemática pode ser

uma atividade humana construída e em construção pelas relações humanas, a partir das necessidades impostas historicamente ao homem; já para um aluno, pode ser uma disciplina que suscita satisfação e prazer; e, para outro, algo que causa temor. (Palma, 2010, p.59)

Porém, sabemos que significado e sentido são categorias de análise, principalmente entre os pesquisadores da área da linguística, mas teóricos da psicologia histórico-cultural também trabalham com essas categorias a exemplo de Vygotsky e Leontiev (Palma, 2010).

O sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessa zonas do sentido e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. [...] O sentido real de uma palavra é inconstante. Em uma operação ela aparece com um sentido, em outra, adquire outro (Vygotsky, 2001, p. 465).

Da perspectiva vygotskyana sobre sentidos, recorreremos aos aspectos da dinâmica, fluidez, complexidade para a produção de sentidos, ao mesmo tempo que se reconhece a distinção: a palavra tem seu próprio significado¹ que é relativamente estável e os seus sentidos. Assim, em situações diferentes, para sujeitos diferentes, os significados funcionam como elementos intersectivos – elos de ligação, mas não implicam em reprodução e sim em interpretação do sujeito com todas as suas singularidades.

¹ Para Vygotsky (2001, p. 104), “o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento”.

Então, nesta proposta de reflexão, o nosso recorte parte do pressuposto de que é determinante a compreensão de que produzir significados e produzir sentidos nas aulas de matemática são ações diferenciadas, mas interligadas, duas faces de uma mesma moeda. A percepção é que os sentidos são mais amplos por articular as diversas dimensões que constituem a matemática a partir da realidade de cada sujeito aluno. O sentido “é antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito” (Leontiev, 2004, p.102).

Esses sentidos são criados, produzidos por provocações reflexivas a partir das relações estabelecidas entre o que é proposto pelo professor e as expectativas e desejos do sujeito aluno.

Expectativas, desejos são sentimentos potentes para promover interesses, deslocamentos, mudanças. Então, a expectativa aqui é articular a percepção de Lima Jr (2005, p. 45) sobre sentidos e significados, pensados para o âmbito da pesquisa, “a partir dos diferentes modos de se encontrar sentido para o viver e para os problemas da existência humana, os quais vão emergindo no cenário da história, a partir de contextos vivenciais bem específicos”, para a sala de aula, no intuito de densificar e ampliar essa reflexão a partir do princípio da complementariedade¹, ao deslocar a centralidade da produção de sentidos para o devir do sujeito. A ideia do complementar advém do entendimento que partículas no nível subatômico não obedecem às leis da física clássica, mostrando que é possível entender como interpretações divergentes podem existir simultaneamente. Para Strathern (1999, p. 8), “entidades como os elétrons podem existir como duas coisas diferentes ao mesmo tempo – matéria ou energia, dependendo de como são medidas”. Trata-se de achar compatibilidade entre opostos aparentemente irreconciliáveis.

Em suma, as ideias aqui compartilhadas possibilitam compreender que a produção de sentidos em aulas de matemática tem a potencialidade para exercitar o diálogo sobre os diversos saberes que professor e sujeito aluno socializam através das diversas formas de linguagem (escrita, oral, pictórica, gestual), visando

¹ Niels Bohr foi o formulador do princípio e para Bohr, a Complementaridade “[...] implica a impossibilidade de qualquer separação nítida entre o comportamento dos objetos atômicos e a interação com os instrumentos de medida que servem para definir as condições em que os fenômenos aparecem”. (Bohr *apud* Nascimento, 2013, p. 124). Também tem sido utilizado com metodologia de pesquisa, por buscar relacionar coisas distintas.

ressignificar as aulas, com a estimulação e o fortalecimento da capacidade para desenvolver respostas possíveis para as situações-problema apresentadas.

Percurso metodológico

Este ensaio teórico-reflexivo encontra-se embasado na abordagem qualitativa de pesquisa, em consonância com a pesquisa-formação (Rios, 2018), considerando que a escrita reflexiva e o seu compartilhamento contribuem para o processo de (auto)formação e produção de sentidos. Aliás,

estamos sempre pesquisando em nossa vida de todo dia, toda vez que buscamos alguma informação ou nos debruçamos na solução de algum problema, colhendo para isso os elementos que consideramos importantes para esclarecer nossas dúvidas, aumentar nosso conhecimento, ou fazer uma escolha. (Gatti, 2002, p. 9)

Nesta perspectiva, aumentar conhecimento, esclarecer significados e produzir sentidos por meio da reflexão, constitui-se uma necessidade constante tanto para o professor como para o sujeito aluno, porém, requer algumas paradas como nos sinaliza Larrosa, (2002, p. 24),

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, 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 os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Exemplo de possibilidades da produção de sentidos nas aulas de matemática

Nessa seção, almejamos mostrar algumas ideias matemáticas com potencial para a produção de sentidos, a partir de uma abordagem problematizada da matemática em relação a diversidade de relações que podem ser articuladas por professor e sujeito aluno nas aulas de matemática; pois “a todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à cultura” (D’Ambrosio, 2001, p. 22).

Na resolução de situações-problema

A resolução de situações-problema em aulas de matemática é uma das estratégias mais potentes para desenvolver a aprendizagem e também para produzir sentidos, especialmente se for explorado a etapa¹ da verificação do resultado.

Vejamos um situação-problema que pode acontecer em uma aula de matemática no campo da análise combinatória: Em uma festa há 13 mulheres e 13 homens. Para uma dança entre pares de pessoas, quantos casais diferentes podem ser formados²?

Ao propor uma situação como essa, o que pode ser explorado na aula para produzir sentidos? Será possível ter mais de uma interpretação? Em que cada sujeito aluno poderá se embasar para apresentar a solução? As convicções pessoais podem influenciar no seu plano de resolução?

Vamos evidenciar duas possibilidades de resposta. Digamos que o sujeito aluno “A” apresentou a seguinte resposta: cada um dos 13 homens pode dançar com cada uma das 13 mulheres. Então, cada homem pode fazer parte de 13 casais diferentes. Assim sendo, como há 13 homens, o total de casais diferentes possíveis é de $13 \times 13 = 169$. Já o sujeito aluno “B” produziu outra resposta: há 26 pessoas na festa. Cada uma delas pode dançar com cada uma das outras 25 pessoas. Então, para determinar o total de casais possíveis, devemos multiplicar 26 por 25 e depois dividir por dois, para descartar os casais repetidos, pois quando se forma um casal, não importa a ordem: A e B é o mesmo casal B e A. Logo o total de casais diferentes possíveis é de $(26 \times 25) / 2 = 325$.

Então, qual é a resposta que melhor representa a situação dada? O que levou o sujeito aluno “A” a considerar que homens só dançariam com as mulheres, e que as mulheres só dançariam com os homens? E a diversidade de casais que se formam hoje não foram consideradas, por quê? Este tipo de retrospecto ajuda a desenvolver valores humanos. Então a quantidade de 169 casais é uma resposta

¹ Na metodologia de resolução de problemas apresentada por George Polya (1995), 4 são as etapas a serem vivenciadas para se resolver um problema: (1) Compreensão do problema; (2) estabelecimento de um plano; (3) execução do plano e (4) retrospecto – verificação do resultado.

² Este problema é um recorte de uma das questões do exame de seleção para o Mestrado em Ensino de Matemática aplicado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) na turma de 2019, para que os professores candidatos analisassem as diferentes respostadas dadas pelos alunos.

que não representa a diversidade – deve ser considerada ou não? A turma deve ser convidada a formar um consenso e definir pela resposta que melhor representa a situação-problema. Quanto ao sujeito aluno “B” refletiu de forma que considerou as pessoas, sem se prender a ser homem ou mulher e formou os casais. É uma compreensão mais abrangente e também inclusiva, algo a ser construído em sala. Ou seja, numa aula de matemática há escolhas e estas não são neutras. Logo há produção de sentidos.

No que concerne a ser um problema de análise combinatória, a resolução do sujeito aluno “B” seria a opção correta, uma combinação simples de 26 pessoas, duas a duas - na qual a ordem do casal não importa. Mas o que pretendemos enunciar/reforçar é que se trabalhamos de modo estéril, sem trazer a vida para a sala, as resoluções são apresentadas, mas não geram a implicação com o que é ensinado, por isso é que estamos a refletir, para provocar mudanças em aulas de matemática.

Nesta perspectiva de produzir sentidos fica evidenciado que o ensino de matemática precisa avançar nas estratégias utilizadas em suas aulas para oportunizar que o sujeito aluno queira aprender e tomar por si suas decisões considerando as suas expectativas e desejos e estabelecendo consensos com o coletivo.

Aspirações finais

Uma!

Desejamos ensinar e aprender matemática na perspectiva da produção de sentidos.

Mais!

Fomentar com esta reflexão aos possíveis leitores um repensar sobre as aulas de matemática, seja para um possível sujeito aluno ou para um professor. Para tanto buscamos apresentar uma fundamentação teórica com vastas contribuições para a educação e a educação matemática, como também tentamos aproximar interpretações teóricas diferentes, mas que tratam de aspectos similares que se entrelaçam na produção de sentidos (no nosso entendimento). Este esforço

aproximativo tomou como base a ideia da complementariedade que vem da teoria quântica da física, e se refere a compatibilidade de coisas diferentes coexistirem.

Explicitar um maior número de situações-problema em aulas de matemática que potencialize a produção de sentidos. Cabe ressaltar que cada situação precisa ser planejada pelo professor para provocar a curiosidade e o senso crítico do sujeito aluno.

Compreender que a estruturação e implementação de uma prática em sala de aula focada em valores humanistas demanda um repensar sobre a própria prática do professor e dar-se-á de forma gradual.

Por fim, ampliar a capacidade de articulação teórica por meio de novas leituras e reflexões para avançar no processo formativo.

Referências

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Reflexões sobre conhecimento, currículo e ética. In. ARANTES, Valéria A (Org). **Ensino de matemática**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2014.

_____. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Etnomatemática**. 2 edições. São Paulo: Ática, 1993.

DEVLIN, Keith J. **O gene da matemática**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 10ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GATTI, Bernadete Angelina. **A Construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. 87 p. – (Série Pesquisa em Educação, v.1).

GIRALDO, Victor. **Que matemática para a formação de professores? Por uma matemática problematizada**. XIII Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM). Cuiabá, MT: ISSN 2178-034X, jul/2019. Disponível em: <https://www.sbemmatogrosso.com.br/xiiienem/anais.php>

_____. Formação de professores de matemática: para uma abordagem problematizada. **Ciência & Cultura**, v. 70, p. 37-42, 2018.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 12, p. 20-28, jan-fev-mar-abr. 2002.

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA JR, Arnaud S. de. Um olhar sobre a pesquisa: uma ênfase proposicional e hipertextual. In LIMA JR, Arnaud S. de. **Tecnologias Inteligentes e Educação: currículo hipertextual**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005, p. 45 a 57.

NASCIMENTO, Demilson **B. Hermann Günter Grassmann (1809-1877) e o Desenvolvimento do Pensamento Geométrico**: A Complementaridade entre alguns aspectos da Die Lineale Audehnungslehre (1844). 2013. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013. Disponível em: <https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/babcb22751bbf65fbb3af0f82a0dbe16.pdf>. Acessado em 29/09/ 2021.

PALMA, Rute C. D. da. **A produção de sentidos sobre o aprender e ensinar matemática na formação inicial de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, SP. 2010.

POLYA, George. **A arte de resolver problemas**: um novo aspecto do método matemático. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

RIOS, Claudene F. M. Narrativas como dispositivo de formação para pedagogos: reflexões sobre o aprender e o ensinar matemática. In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica, 8., 2018, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNICID. ISSN 2178-0676. Set/2018.

SKOVSMOSE, Ole. Mathematics and ethics. **Qualitative Research Journal**. São Paulo (SP), v.8, n.18, p. 478-502, ed. especial. 2020. <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/341/215>. Acessado em 23.07.2021.

_____. **Educação matemática crítica**: a questão da democracia. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SMOLE, Kátia S; DINIZ, Maria I. **Ler, escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2001.

STRATHERN, Paul. **Bohr e a teoria quântica em 90 minutos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: ANÁLISE DOS ANAIS DOS SEMINÁRIOS DO GRUPO DE PESQUISA EPODS

Érica Santos Araújo
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Vanessa Goes Lima
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS). Bolsista Fapesb

Ivonete Barreto de Amorim
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS)

Resumo

As discussões sobre formação docente nos últimos anos têm se intensificado, e hoje vislumbramos uma maior visibilidade das questões que envolvem a formação continuada. Assim, a presente escrita objetiva mapear os trabalhos disponíveis nos anais do seminário internacional do grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS), que versam ou citam a Formação Continuada em suas escritas. O aporte teórico consistiu na discussão teórico-metodológica dos escritos de Gatti (2011), Imbernón (2000), Day (2001), dentre outros. A metodologia está ancorada em uma abordagem qualitativa, com base em uma revisão de literatura e inspirada na pesquisa do tipo Estado do Conhecimento. Conclui-se que compreender sobre formação docente e formação continuada reverberou aspectos profícuos para o estudo, evidenciando que não só a informação, mas a experiência que o sujeito já tem, refletindo na dimensão individual e coletiva, adequando ao seu contexto para que favoreça a aprendizagem e faça sentido.

Palavras-chave: formação continuada; formação docente; estado do conhecimento.

Introdução

As discussões e reflexões sobre os processos que envolvem a Formação Docente no Brasil nos últimos anos têm ganhado cada vez mais relevância dentro dos espaços acadêmicos e científicos, pois “a mudança não ocorreu apenas no volume de pesquisas, mas também nos objetos de estudo” (Gatti, 2011, p. 15). Na última década, cresceram significativamente as discussões sobre o termo “educação continuada”, como um requisito para a atuação docente, apresentando-se como uma ideia de atualização, mudanças, aprimoramento, uso das novas tecnologias, conhecimento e aprofundamento.

No entanto, é preciso salientar que, mesmo com os avanços, a formação docente não tem alcançado o que se tem desejado, pois esta ainda não se encontra em um campo de discussão satisfatório. Segundo Gatti (2011), a formação continuada precisa estar pautada em três princípios fundamentais: a reflexão sobre a prática, a partir da análise das situações vivenciadas em sala de aula; a articulação entre teoria e prática, em que a formação continuada deve proporcionar aos professores uma formação crítica e reflexiva, que permita articular teoria e prática de forma coerente e consistente; e a aprendizagem colaborativa, a qual ocorre em diálogos com outros professores e com os demais profissionais da escola.

Assim, há a necessidade de a formação continuada estar em consonância com as demandas da sociedade para que auxiliem os professores a desenvolver competências e habilidades no enfrentamento dos desafios educacionais. Desse modo, é relevante compreender a importância desse processo contínuo de formação no desenvolvimento das aprendizagens significativas inerentes à práxis na atuação profissional.

Referencial teórico

Ao abordar as questões que envolvem a formação continuada de professores, é importante situar como compreendemos a formação desses profissionais. Contudo, evidenciamos que a formação continuada deve ser uma prática diária e permanente, que valorize o aprendizado reflexivo, contribuindo para o ensino e a aprendizagem, o trabalho em equipe e a troca de experiências, os quais são fundamentais para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Dentro desta percepção, Bernadete Gatti enfatiza que “mudanças substantivas serão necessárias à formação de professores, de tal forma que propicie um espaço de desenvolvimento de novas habilidades cognitivas e sociais para que um salto qualitativo seja possível na formação das novas gerações” (Gatti, 2011, p. 430).

A referida autora ressalta que a formação docente precisa trilhar caminhos diferentes para atender às demandas sociais existentes. Com efeito, é necessária uma reflexão quando os professores podem discutir sobre sua ação docente e

identificar as necessidades de formação. Corroborando com essa compreensão, Imbernón (2000) enfatiza a importância da reflexão sobre a própria prática como elemento fundamental para a formação continuada dos docentes, mas, no entanto, destaca que a reflexão também contribui para a construção de uma teoria da ação educativa.

Para que haja uma visão mais abrangente do professor, a sua realidade deve estar implícita no seu desenvolvimento com reflexões entre o contexto e o modo de ser e agir, reconhecendo-se como sujeito inacabado e em busca de novos conhecimentos, visto que “O sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares, nos quais realizam a sua actividade docente” (Day, 2001, p.15).

Nessa perspectiva, é necessário que o professor esteja em constante movimento no processo de ensino e de aprendizagem através de formação de qualidade. Afinal, há diversos fatores presentes na atividade docente que devem ser estabelecidos, desde reconhecer-se como profissional, o que requer desempenho, dedicação, até mesmo a busca pela formação continuada, o contato com embasamento teórico e o aprimoramento de suas práticas diárias.

Aspectos metodológicos

A metodologia da presente escrita parte de uma abordagem qualitativa, com base em uma revisão de literatura e inspirada na pesquisa do tipo Estado do Conhecimento. O aporte teórico consistiu na discussão teórico-metodológica dos escritos de Gatti (2011), Imbernón (2000) e Day (2001), dentre outros, que salientam a importância da formação contínua, da pesquisa e da reflexão sobre a própria prática como elementos essenciais para o desenvolvimento profissional dos docentes.

A pesquisa do tipo Estado do Conhecimento foi realizada nos Anais do I, II, III, e IV Seminário Internacional Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (SIEPODS), disponível no *site* do grupo de pesquisa¹, que compreendem ao marco temporal de 2017, 2018, 2019 e 2021. Os descritores utilizados foram: Formação

¹ <https://gpepods.weebly.com>.

Docente e Formação Continuada, com base nos títulos e palavras-chave dos trabalhos, com vistas a identificar os escritos já desenvolvidos sobre a referida temática.

A análise de conteúdo com base em Bardin (2002) consiste na análise de conteúdo textual ou visual de uma fonte de dados, com o objetivo de identificar categorias ou temas relevantes e produzir conhecimento e, que nessa pesquisa, constituiu-se na sistematização dos conteúdos de resumos e artigos científicos, que versam sobre a formação continuada e formação docente, sendo relacionados com o aporte teórico para contextualização do presente estudo.

Resultados e discussões

Ao mapear as escritas dos Anais apresentados nos seminários do grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS), por meio dos descritores Formação Continuada e Formação Docente, observando os títulos e as palavras-chave no período corresponde 2017 a 2021, foram encontrados 18 trabalhos, sendo 15 resumos e 03 artigos, que versam ou citam as formações citadas acima em suas escritas. No entanto, 14 trabalhos apresentaram aderência temática com a bibliografia sistematizada do presente estudo, dando sentido à pesquisa, conforme apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 – Resumos e Artigos Científicos selecionados dos Anais dos Seminários do EPODS.

AUTOR (ES) / ANO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
ARAÚJO, Érica Santos; JESUS, Irani Almeida de; JESUS, Kauane Oliveira. 2017.	Iniciação Científica e Formação de Professores: reflexões de um processo formativo.	Iniciação Científica. Experiências. Contribuições.
PORTO, Jeodi da Silva Soares. 2017.	A Formação Docente e as Estratégias Metodológicas para o Ensino da Língua Escrita dos Profissionais do I Ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Escolas Públicas de Feira de Santana, Bahia, Brasil.	Formação Docente. Construção da Escrita. Alfabetização. Estratégias Metodológicas. Práticas Pedagógicas.
TORRES, Mônica Moreira de Oliveira. 2017.	Formação Docente, Sustentabilidade e Educação na Licenciatura em Geografia do Campus de Serrinha.	Formação Docente. Educação. Sustentabilidade.
NASCIMENTO, Tânia Maria. 2017.	Formação Continuada em Serviço e o Programa Gestar: um estudo sobre a prática de professores de Língua Portuguesa.	Formação Continuada. Linguagem. Transposição Didática.

ARAUJO, Raiane Cordeiro de; AMORIM, Ivonete Barreto de; 2018.	Formação docente em Pedagogia: uma análise das dissertações do PPGEDuC no período de 2015 a 2018.	Formação de professores. Pedagogia. Formação Continuada.
SANTOS, Cenilza Pereira dos. 2018.	Formação e trabalho pedagógico do professor: algumas reflexões.	Formação de professores. Trabalho pedagógico. Qualidade da Educação.
BARRETO, Crislaine Ferreira Oliveira. 2018.	Formação do professor pesquisador através da escrita do TCC: percepções de estudantes egressos do curso de pedagogia do campus XI.	Formação docente. Professor Pesquisador. Trabalho de Conclusão de Curso.
ALMEIDA, Elisa Carneiro Santos de; LIMA, Darlene da S. M.; MEIRELES, Maria José Araújo. 2018.	Formação do professor: reflexões sobre o brincar na creche.	Creche. Brincar. Professor. Materiais não estruturados.
ARAÚJO, Luiz Carlos Marinho de. 2018.	As políticas públicas de formação docente e o impacto no processo de ensino-aprendizagem.	Formação docente. Políticas públicas. Prática pedagógica. Ensino-aprendizagem.
SANTOS, Antônia do Nascimento Pereira; RODRIGUES, Juracy Santana. 2018.	Formação docente: importância da afetividade na construção da aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).	Formação docente. Afetividade. Transtorno do Espectro Autista. Aprendizagem.
JESUS, Irani Almeida de. 2019.	Formação docente e Educação Básica: narrativas formativas de professoras-estudantes do curso de Pedagogia da UNEB/Campus XI.	Sentimento docente. Exercício profissional. Educação Básica.
PEREIRA, Glaucel Maciel Barbosa; PEREIRA, Robson Santos; BOMFIM FILHO, Lourival Luz. 2019.	A importância da formação continuada do educador da EJA.	Educação. Educação de Jovens e Adultos. Políticas Públicas.
SILVA, Ana Cristina Santos; SILVA, Irlana Jane Menas da. 2019.	Formação continuada de professores da Educação Básica de escolas públicas do Campo de Feira de Santana-Ba.	Formação continuada de professores. Educação Básica. Escolas públicas do Campo.
TORRES, Mônica Moreira de Oliveira; MENEZES, Cecília Maria de Alencar. 2019.	Formação do/a professor/a pesquisador/a no contexto da escola: possibilidades e desafios.	Escola. Formação continuada. Professor pesquisador.
OLIVEIRA, Lidiane Almeida de Oliveira; REHEM, Faní Quitéria Nascimento. 2019.	Formação e identidade docente: dimensões da autoimagem para um trabalho mais significativo.	Formação. Identidade docente. Educação Infantil.
COELHO, Patrícia Júlia Souza; LIMA, Roseane Figueredo. 2021.	Formação continuada de professoras da Educação Infantil em contextos rurais no município de Barrocas-Ba.	Formação continuada e em contexto. Educação Infantil. Curso de extensão. Contextos rurais.

CARNEIRO, Anderson dos Santos. ANECLETO, Úrsula Cunha. 2021.	Formação permanente de professores e movimentos de práxis: pilares reflexivos para mediação pedagógica com uso das TIC.	Formação permanente. Práxis. TIC e mediação pedagógica.
SILVA, Gisélia Lima da; PEREIRA, Luciana Oliveira Simões; AMORIM, Ivonete Barreto de. 2021.	Desafio da coordenação pedagógica na formação continuada para professores da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio.	Coordenação Pedagógica. Formação Continuada. Educação Profissional.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras da pesquisa, em 2023, a partir de dados coletados no repositório dos Anais do Seminário do Grupo de Pesquisa EPODS.

Neste contexto, evidenciamos a importância de uma formação pautada na teoria e na prática, haja vista que, para compreender os desafios e fenômenos educativos que permeiam o dia a dia da sua profissão, é necessário dialogar, refletir e trazer para a sua formação. Com efeito, elencamos 04 trabalhos que se inserem nessa perspectiva ou abordam as questões inerentes à formação inicial dos docentes, sendo relevantes para compreensão da etapa inicial acerca das experiências e necessidades do processo formativo, e 10 trabalhos que se inserem na perspectiva da formação continuada.

Quadro 02 - Total de trabalhos separados por categorias: Formação Docente e Formação Continuada.

ANO/DISSERTAÇÕES	2017	2018	2019	2021
Total de trabalhos/ano	03	06	03	02
Total de trabalhos que abordam a temática formação docente	2	2	-	-
Total de trabalhos que abordam a temática formação continuada	01	04	03	02

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras da pesquisa, em 2023, a partir de dados coletados no repositório dos anais do Seminário do Grupo de pesquisa EPODS.

É importante revelar que a análise dos trabalhos foi efetivada a partir da leitura dos títulos e palavras-chave dos resumos dos Anais do Seminário Internacional do Grupo de Pesquisa EPODS, os quais trazem, em sua grande maioria, um recorte de suas pesquisas, tendo entendimento relevante para realização da pesquisa. As pesquisas de Araújo, Jesus e Jesus (2017), Oliveira e Rehem (2019), Jesus (2019), como a de Carneiro e Anacleto (2021), apesar de estarem presentes nos descritores, não condizem com as da linha de pesquisa buscada nesse estudo.

No entanto, dentre os trabalhos analisados de Porto (2017), Torres (2017), Araújo e Amorim (2018) e Barreto (2018), em sua maioria, revelam que no cenário da formação docente/inicial discute-se sobre a importância do estreitamento da relação entre teoria e prática, que precisam estar interligadas com a prática de ser professor e a qualificação profissional, em busca de novas possibilidades sobre o ser professor no contexto social.

Porto (2017) discute o processo de aquisição da leitura e escrita e o papel da(s) professora(s) alfabetizadora(s), correlacionando a sua formação nesse processo, revelando alguns entraves e dificuldades em oferecer um ensino significativo da linguagem escrita como consequência das fragilidades de todo processo de formação vivenciado por elas. Nessa perspectiva, Torres (2017) analisou os sentidos atribuídos por estudantes e coordenador à relação estabelecida pela Licenciatura em Geografia de Serrinha-BA com o contexto onde está inserido. Deste modo, foi possível destacar que a formação no curso de Licenciatura em Geografia potencializa um trabalho contextualizado. No entanto, a relação teoria e prática está distante, pois a iniciação à prática nas escolas não acontece ao longo da formação.

Araújo e Amorim (2018) apresentam um estado do conhecimento dos escritos que reverberam sobre formação de professores do Programa Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade/Universidade do Estado da Bahia (PPGEUDC/UNEB), entre 2015 e 2018, evidenciando que as dissertações apontam para a necessidade de uma maior articulação entre a universidade e escola básica, relacionando a experiência pessoal e profissional dos sujeitos. Barreto (2018) traz reflexões sobre a produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvido no Curso de Pedagogia e a constituição do professor-pesquisador no exercício da docência a partir da percepção de estudantes egressos. Para tanto, a pesquisa revelou sobre a importância de correlacionar o conhecimento adquirido na produção do TCC com prática docente.

Contudo, a categoria que versa sobre a formação continuada foi identificada nos trabalhos de Nascimento (2017), Santos (2018), Almeida, Lima e Meireles (2018), Araújo (2018), Santos e Rodrigues (2018), Pereira, Pereira e Bomfim Filho

(2019), Silva e Silva (2019), Torres e Menezes (2019), Oliveira e Rehem (2019), Coelho e Lima (2021) e Silva, Pereira e Amorim (2021).

Desse modo, Nascimento (2017) investigou a prática docente realizada por professores com formação em Língua Portuguesa, tendo interesse mais específico em conhecer de que modo esses professores com formação no Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar) se apropriam do conhecimento adquirido para realizar Transposição Didática. Assim, constatou-se que o processo de formação do Gestar teve baixo alcance na transformação das práticas na sala de aula no ensino de Língua Portuguesa, sendo insuficiente no aprofundamento das discussões sobre o a práxis.

Santos (2018) refletiu em seu trabalho sobre a relação entre a formação, o trabalho pedagógico do professor e seu reflexo na qualidade da educação local. A pesquisa evidenciou que mais da metade dos professores pesquisados não tem formação específica para atender às necessidades dos estudantes e precisam do apoio da Secretaria de Educação para conseguir promover uma educação com mais qualidade. Almeida, Lima e Meireles (2018) explicitaram sobre processos formativos realizados pela Secretara Municipal de Educação de Feira de Santana-BA, especificamente o Dia B (Dia do Brincar). Assim, concluíram que os professores relataram os desafios encontrados para desenvolverem atividades de brincar com as crianças nas creches no município de Feira de Santana-BA e que a prática de formação continuada precisa estar atrelada à reflexão-ação de forma contextualizada.

Araujo (2018) discorreu sobre a compreensão da forma com que as políticas de formação docente desenvolvidas pelo município de Itamari-BA, através das análises do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PACTO) e do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) contribuem para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Nesse viés, o trabalho teve a possibilidade de contribuir para Políticas de Formação Continuada na perspectiva da melhoria de aprendizagem dos alunos. Santos e Rodrigues (2018) investigaram como a formação docente e afetividade colaboram com a construção da aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar. Assim, foi perceptível a necessidade do investimento na formação

continuada para que a escola consiga lidar com as relações de ensino e de aprendizagem com um olhar afetivo e plural de forma inclusiva.

A pesquisa de Pereira, Pereira e Bonfim Filho (2019) traz reflexões sobre a formação continuada para os professores que atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com análise dos investimentos pedagógicos amparados pela Secretaria de Educação do município de Itaberaba-BA. Assim, o resultado mostrou que há necessidade de implementação de políticas públicas que assegurem investimentos na formação continuada dos docentes envolvidos nessa formação.

Silva e Silva (2019) analisaram como acontecia a formação continuada de professores da Educação Básica de escolas públicas para a contribuição do desenvolvimento da aprendizagem e vivência cultural e social dos sujeitos do campo em uma escola municipal do campo do distrito de Maria Quitéria, em Feira de Santana/BA. Tendo como resultados parciais, a necessidade de formação específica e continuada para os professores, que possibilite aprender a lidar com a diversidade.

Torres e Menezes (2019) investigaram, em sua pesquisa, a escola como espaço da formação teórica, prática e da atuação dos professores como pesquisadores, identificando quais possibilidades e desafios dessa formação continuada. Deste modo, os resultados indicaram que a Atividade Complementar (AC) realizada, no Núcleo Territorial de Educação (NTE 10) em Paulo Afonso-BA, contou com a participação de coordenadores pedagógicos, professores articuladores de área e gestores das escolas, possibilitando condições de trabalho necessárias para a realização dessa atividade formativa na escola.

Coelho e Lima (2021) buscaram contribuir com a formação profissional, constituindo uma proposta formativa continuada vinculada ao projeto de extensão das professoras que atuam na Educação Infantil, no município de Barrocas-BA. Nesse sentido, para o desenvolvimento de práticas educativas, reconheceu as demandas tendo em vista uma Educação Infantil que respeite as diferentes ruralidades, presentes no Território de Identidade do Sisal.

Silva, Pereira e Amorim (2021) analisaram os desafios e possibilidades do trabalho do coordenador pedagógico nas Unidades Escolares que ofertam Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, no que diz respeito à formação continuada em serviço para professores licenciados e bacharéis, ficando evidenciado que,

diante da carência de uma formação pedagógica acadêmica por parte de professores bacharéis que lidam constantemente com o fazer docente, a coordenação pedagógica é desafiada a planejar formação permanente, tendo em vista o hiato existente com uma rasa capacitação técnico-didática.

Nessa perspectiva, a formação continuada deve ser uma prática permanente e sistemática que objetiva auxiliar os professores a se atualizarem e refletirem no desenvolvimento de novas competências e habilidades de acordo as demandas que vivenciam nas suas realidades. Com efeito, o acarretamento no trabalho faz com que a exaustão seja desmotivadora, sendo importante que os cursos de formação continuada repensem na prática exercida por esses profissionais e relacionem com a experiência através de metodologias que fundamentem na ampliação da práxis docente.

Considerações finais

Com base no estudo, a formação docente é de suma importância para o desenvolvimento profissional dos professores acerca das resoluções de situações vivenciadas em sala de aula, nos processos de ensino e de aprendizagem. Destarte, é essencial que os modelos de formação continuada possibilitem aos professores as suas reais necessidades, oportunizando momentos para que tenham novas percepções, consigam aliar a formação continuada à realidade do contexto escolar, vislumbrando a continuidade do desenvolvimento profissional.

Os seminários do Grupo de Pesquisa EPODS trazem em seus Anais importantes trabalhos que refletem o quão é válido e necessário realizar pesquisa, especificamente nas áreas citadas acima, para que outros profissionais se inspirem e busquem por uma melhor qualidade do seu trabalho.

Portanto, pesquisar e compreender sobre formação docente e formação continuada reverberou aspectos profícuos para a pesquisa, evidenciando que não só a informação, mas a experiência que o sujeito já tem são pertinentes para o seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, este estudo é um marco de análise fundamental para refletir como está acontecendo as apresentações das pesquisas que ocorrem nos seminários do EPODS, as quais estão relacionadas aos

descritores Formação Continuada e Formação Docente, podendo ser, em outro momento, ampliada para descritores que também contemplem este viés.

Referências

ALMEIDA, Elisa Carneiro Santos de; LIMA, Darlene da S. M.; MEIRELES, Maria José Araújo. **Formação do professor:** reflexões sobre o brincar na creche. 2018. Disponível em:

https://gpepods.weebly.com/uploads/1/0/4/3/104393477/anais_2018.pdf. Acessado em 03 de Jul 2023.

ARAÚJO, Érica Santos; JESUS, Irani Almeida de; JESUS, Kauane Oliveira.

Iniciação Científica e Formação de Professores: reflexões de um processo formativo. 2017. Disponível em:

https://gpepods.weebly.com/uploads/1/0/4/3/104393477/anais_epods.pdf. Acessado em 03 de Jul 2023

ARAUJO, Raiane Cordeiro de; AMORIM, Ivonete Barreto de. **Formação docente em pedagogia:** uma análise das Dissertações DO PPGEudC no período de 2015 a 2018. 2018. Disponível em:

https://gpepods.weebly.com/uploads/1/0/4/3/104393477/anais_2018.pdf. Acessado em 03 de Jul 2023.

BARRETO, Crislaine Ferreira Oliveira. **Formação do professor pesquisador através da escrita do TCC:** percepções de estudantes egressos do curso de Pedagogia do Campus XI. 2018. Disponível em:

https://gpepods.weebly.com/uploads/1/0/4/3/104393477/anais_2018.pdf. Acessado em 03 de Jul 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Portugal: Edições 70, 2002.

CARNEIRO, Anderson dos Santos. ANECLETO, Úrsula Cunha. **Formação permanente de professores e movimentos de praxis:** pilares reflexivos para mediação pedagógica com uso das TIC. 2021. Disponível em:

https://gpepods.weebly.com/uploads/1/0/4/3/104393477/anais_2021.pdf. Acessado em 03 de Jul 2023.

COELHO, Patrícia Júlia Souza; LIMA, Roseane Figuerêdo. **Formação continuada de professoras da Educação Infantil em contextos rurais no município de Barrocas-Ba.** 2021. Disponível em:

https://gpepods.weebly.com/uploads/1/0/4/3/104393477/anais_2021.pdf. Acessado em 03 de Jul 2023.

DAY, Christopher. Ser professor, desenvolver-se como profissional. *In:* DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Portugal: Porto, 2001. p.15-45.

GATTI, Bernadete Angelina. **Textos selecionados de Bernadete A. Gatti**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Perfis de Educação; 4).

IMBERNÓN, F. (Org.) **A educação no século XXI**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

JESUS, Irani Almeida de Jesus. **Formação docente e educação básica**: narrativas formativas de professoras-estudantes do curso de Pedagogia da UNEB/Campus XI. 2019. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/437010388/anais-2019-epods#>. Acessado em 03 de Jul 2023.

NASCIMENTO, Tânia Maria. **Formação Continuada em Serviço e o Programa Gestar**: um estudo sobre a prática de professores de Língua Portuguesa. 2017. Disponível em: https://gpepods.weebly.com/uploads/1/0/4/3/104393477/anais_epods.pdf. Acessado em 03 de Jul 2023

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. IN: NÓVOA, Antônio. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Lidianie Almeida de Oliveira; REHEM, Faní Quitéria Nascimento. **Formação e identidade docente**: dimensões da autoimagem para um trabalho mais significativo. 2019. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/437010388/anais-2019-epods#>. Acessado em 03 de Jul 2023.

PORTO, Jeodi da Silva Soares. **A formação docente e as estratégias metodológicas para o ensino da língua escrita dos profissionais do I Ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas de Feira de Santana, Bahia, Brasil**. 2017. Disponível em https://gpepods.weebly.com/uploads/1/0/4/3/104393477/anais_epods.pdf. Acessado em 03 de Jul 2023.

PEREIRA, Glaucel Maciel Barbosa; PEREIRA, Robson Santos, BOMFIM FILHO, Lourival Luz. **A importância da formação continuada do educador da EJA**. 2019. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/437010388/anais-2019-epods#>. Acessado em 03 de Jul 2023.

SANTOS, Antônia do Nascimento Pereira; RODRIGUES, Juracy Santana. **Formação docente**: importância da afetividade na construção aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2018. Disponível em: https://gpepods.weebly.com/uploads/1/0/4/3/104393477/anais_2018.pdf. Acessado em 03 de Jul 2023.

SANTOS, Cenilza Pereira dos. **Formação e trabalho pedagógico do professor**: algumas reflexões. 2018. Disponível em: https://gpepods.weebly.com/uploads/1/0/4/3/104393477/anais_2018.pdf. Acessado em 03 de Jul 2023.

SILVA, Ana Cristina Santos; SILVA, Irlana Jane Menas da. **Formação continuada de professores da Educação Básica de escolas públicas do Campo de Feira de Santana-Ba.** 2019. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/437010388/anais-2019-epods#>. Acessado em 03 de Jul 2023.

SILVA, Gisélia Lima da; PEREIRA, Luciana Oliveira Simões; AMORIM, Ivonete Barreto de. **Desafio da coordenação pedagógica na formação continuada para professores da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio.** 2021. Disponível em: https://gpepods.weebly.com/uploads/1/0/4/3/104393477/anais_2021.pdf. Acessado em 03 de Jul 2023.

TORRES, Mônica Moreira de Oliveira. **Formação docente, sustentabilidade e educação na licenciatura em Geografia do campus de Serrinha.** 2017. Disponível em: https://gpepods.weebly.com/uploads/1/0/4/3/104393477/anais_epods.pdf. Acessado em 03 de Jul 2023.

TORRES, Mônica Moreira de Oliveira; MENEZES, Cecília Maria de Alencar. **Formação do/a professor/a pesquisador/a no contexto da escola:** possibilidades e desafios. 2019. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/437010388/anais-2019-epods#>. Acessado em 03 de Jul 2023.

RACIALIZAÇÃO DISCUTIDA NA POESIA ‘REVOLTA DE TIA ANASTÁCIA’: CONSTRUÇÃO DE SABERES NA INFERÊNCIA DA ORALITURA

Fabília Santos de Jesus
Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social-MPIES/UNEB
Bolsista FAPESB

César Costa Vitorino
Professor Permanente do Programa do Mestrado Profissional em Intervenção
Educativa e Social- MPIES/UNEB

Resumo

Esse trabalho visa contribuir com reflexões acerca da poesia enquanto ferramenta de construção de conhecimento, fazendo um breve caminho crítico acerca de imposições no campo do conhecimento a partir da racialização moderna. Sem pretensão de esgotar a temática, trazendo para a cena questões relativas à constituição hegemônica do saber através da relação de domínio sócio, histórico e cultural. Considera importante neste bojo, ressaltar oralitura face a inferência promovida perante essa prática na construção de saberes tendo o corpo enquanto linguagem de escrita e leitura grafada pelas experiências. Nos interessa, portanto, estimular um pensar deslocado da prática sociopolítica do conhecimento moderno, utilizando a linguagem poética da “Revolta da Tia Anastácia” como instrumento interventivo.

Palavras-chave: racialização; poesia; corpo; oralitura.

Introdução

Localizando racialização como produto do eurocentrismo moderno, a partir de levantamentos bibliográficos, refletirmos o processo de perda de valores da cultura africana no Brasil, bem como, seus conhecimentos produzidos, a partir da exploração e imposição realizada na constituição da modernidade.

Instrumento rigorosamente utilizado para apropriação material e imaterial, sendo medido neste sentido, constantemente pela régua moral da universalização do poder unicamente branco, Quijano (2005), conceitua esse fenômeno como colonialidade do saber, apontando que conjuntamente a exploração física e furto material o processo de universalização européia na interface da distribuição do controle de todo produto relacionado ao trabalho, age na formação de novas identidades históricas sociais (como indígenas por exemplo), e constitui poder

também do que é elaborado subjetivamente e/ou na ordem do conhecimento, haja vista que seu lugar posto central define de acordo aos seus interesses, o que é considerado válido ou não.

Nesta perspectiva torna-se complexo o entendimento da racialização no cotidiano e sua tomada crivo em ações racistas. A categorização por raças construída sócio e subjetivamente, produz condições para sua naturalização. Sendo uma preocupação contemporânea o revelar destas articulações em raça, com objetivo de refletir as subalternizações dos povos não brancos, nas promoções de repertórios que reproduzem a ideia de inferiorização dos negros na categorização produzida pelas raças. Para isso nos debruçemos acerca da crítica por novas formas de aprendizagem, deslocando o olhar para o sensível ao processo que organiza a ideia de saber nos cânones eurocêntricos, trazendo para a análise a experiência estética e epistêmica na composição literária do poeta Giovane Sobrevivente. Nosso interesse é estimular um pensar deslocado da prática sociopolítica do conhecimento moderno, utilizando a linguagem poética como instrumento interventivo, tecendo para isso um caminho em análise dialética valendo-se da poesia “A Revolta da Tia Anastácia”, estudos teóricos subsidiados pela categoria raça e a estética saberes da oralitura.

Referencial teórico

Ao descortinar colonialidade do poder enquanto elemento da estrutura capitalista sustentado através da classificação por raças, Quijano (2005), elucida inicialmente, que a constituição das Américas e a modernidade, tal como conhecemos, são processos históricos que realizaram-se por meio da relação de dominação estabelecida pela Europa em terras colonizadas. Desta forma, ambas são resultados diretos da codificação imposta no movimento geopolítico de espaço - tempo, que determina uma partilha do mundo, contendo um poder mundial eurocentrado, uma universalização europeia, que impõe inédita identidade geocultural.

Essa nova ordem se constitui legitimando a classificação por raças para justificar as relações de domínio e logo os lugares ou não lugares sociais. Assim Pinheiro (2023), corrobora apontando raça como um marcador social, dispositivo de

diferenciação e hierarquização de pessoas. Já Mbembe (2015), explica que a ideia de raça na ordem colonial baseia-se no ordenamento da humanidade por meio de espécies e subespécies que podem ser classificadas hierarquicamente, e acentua que essa operação subsidiada pelo signo do capital é o fator que valida o domínio de povos e culturas através de um modelo de exploração e depredação que constrói o outro como dessemelhante, um “complexo perverso gerador de temores e tormentos de perturbações do pensamento e de terror” (Mbembe, 2015, p.27) . A classificação por raça logo se oriunda para justificar o que colonizador determina ser a civilização de povos categorizados de espécie inferior, selvagem, pagão, atrasada ou primitiva. Em seus discursos de exploração os negros eram postos como “vazio cujo negativo havia penetrado todos os momentos da existência” (Mbembe, 2015, p.30).

Utilizando da perspectiva moral como elemento para brutalidades a Europa estabelece-se como ponto da razão do mundo, sendo assim o detentor da ordem social. Ao discutir sobre colonização Bento (2022), constrói a linha histórica sinalizando que no pré-colonial o continente Africano e Asiático eram regiões produtivas enquanto a “Europa era menos importante”, situação que segundo Bento se transforma a partir da colonização europeia, que coloca a Europa como relativamente rica. Na Europa toda uma cadeia social se beneficia desta exploração, reflete Bento, ao dialogar a constituição do outro, o não branco, e o lugar de superioridade branca, de privilégios simbólicos, subjetivos e materiais que forma a branquitude. Tal ideia de inferioridade calcifica-se tão fortemente que a colonização “cujo corolário de violência não era senão moral”, é dita pelo colonizador como uma obra humanitária (Mbembe, 2015, p.31).

Frente ao exposto, raça é forma de manutenção de poder, processo político para resguardar o lugar favorecido da população não negra. Sua dinâmica subsidia ideologias e a própria essência do racismo, que em golpes cíclicos conduz os lugares sociais em classes, nutrindo da racialização que vertebrava o capitalismo, erguendo suas manobras de exploração e perpetuação de violências classificatórias ao longo dos tempos. Prova disso é o descarte contemporâneo em bases científicas da distinção biológica humanas. Raça é, portanto, categoria criada para sustento de controle sócio político da população branca em detrimento da não branca. Cabe

salientar que permeia para sucesso de execução da ideia de raça, o alcançar subjetivo, simbólico, sociopolítico, estratégia de dominação dos 'dessemelhantes' aos brancos.

Educação para outros versos

Colaborando com estudo da temática, educação que temos e a que queremos, Sacristán (2000), elucida que o projeto moderno de educação parte da valorização da acumulação do saber sendo esse o lugar que nos oferta a imagem do mundo. O autor alerta que nesta concepção a leitura e a escrita são habilidades em função essencial para educação moderna, para esse modelo a alfabetização competente acredita que a posse do conhecimento pelo domínio da linguagem (escrita e falada), coloca os sujeitos em lugar de poder, ler e escrever para essa lógica amplia a consciência e permite o exercício pleno da razão, em um desdobramento reflexivo do escrito que entrelaçados em argumentos próprios, desemboca no relacionar significados, face a criação de uma trama mental.

Para esse autor essa educação nutre-se da tradição constituída na acumulação de saber, pensando a partir do que foi pensado por outros. Tomando como partida a constituição da modernidade, sobretudo no que se refere as produções de raças, e consequentemente as novas identidades elaborada por Quijano (2005), somados ao pensar educação no Brasil, e a condição exposta pelo pensar de Sacristán, os fatos nos revelam caminhos acerca da relevância da crítica Freiriana, ao sinalizar que “a educação não é processo de adaptação do indivíduo a sociedade”, (Freire, 2002, p.31), sua reflexão elabora estímulos em tomadas de consciência perante a temática sociohistórica e suas implicações em educação.

Neste sentido ao abordar responsabilidade no processo de educar Freire (1993), revela que no processo do educar que objetiva a liberdade, é preciso ter como prática o imperativo ético da desocultação da verdade, em mesma perspectiva confere que a relação entre consciência e mundo, implica em maneira outra de entender a história. Para esse autor, é preciso ir além da “explicação mecanicista”, se colocando criticamente no sentido da superação das mazelas impostas pela hierarquização das classes, produtores de subalternidades. Reconhecendo a

educação como processo de mudança social, Freire aponta que o “saber se faz de uma superação constante” (Freire, 2002, p.29), suas fundamentações incidem nas propostas enquanto agentes de mudanças, nos remetendo sobre a importância de descortinar criticamente as reproduções simbólicas que naturalizam lugares de opressões, estando racialização, chão estrutural de materialização do racismo.

Freire neste contexto, convoca o diálogo para com a educação popular, concebendo a esse método para leitura crítica do mundo, trazendo para o cotidiano do ensino e aprendizagem as experiências de vida dos sujeitos. Neste tocante o processo educativo para consciência se apresenta enquanto processo aberto e crítico, pluralista, tempo espaço de possibilidades para outras leituras de mundo, pois é preciso superar a situação opressora, reconhecendo sua atuação.

Diante disso, provocamos a compreensão que visa perceber a ideia que pousa o cânone como único lugar de aprendizagem permitido. Para Freire, uma educação para liberdade envolve o diálogo em linguagens acessadas pelo povo, em movimento de entender suas relações com o mundo em que se produz a metodologia do ensino e aprendizagem. Neste sentido podemos pensar poesia em lentes de aumento para respostas outras, novas concepções, para uma visão ética e estética para além das visões apresentadas nos padrões, como nos ensina Freire ao criticar a rigidez de posições que nega a educação e o conhecimento sendo constante processo de buscas.

Em contato com esse aparato crítico tecemos estudo acerca da poesia ‘A revolta da tia Anastácia’, inferência da oralitura. Para esse efeito consideramos as observações do veículo de comunicação da sociedade negra brasileira o Correio Nagô, que em matéria divulgada em seus canais, nos conta que Giovane Sobrevivente autor da poesia que ampara nossas discussões, é filho de Xangô, rapper, poeta e coordenador do Movimento Negro Unificado (MNU-BA).

Com a poesia mais recitada em saraus, “A revolta de Tia Anastácia”, Giovane Lima da Silva é reconhecido no cenário artístico como Giovane Sobrevivente, suas poesias ecoam denuncia e militância. Dentro do repertório deste poeta destacamos para reflexão acerca da temática racialização a poesia “A Revolta da tia Anastácia”.

Na perspectiva de discutir Brasil como um Estado de leis brancas que organiza sua sociedade que exclui a parcela negra da população, o professor,

geógrafo e pesquisador Filho (2017), reflete e costura considerações acerca das violências sociohistórica, contextualizando suas consequências nas estruturas de desigualdades raciais a partir da revolta da tia Anastácia. Para melhor entendermos a estética conceitual utilizada, analisemos a poesia de Giovane Sobrevivente,

Tia Anastácia está revoltada
Tia Anastácia está revoltada
Hoje eu estive com Tia Anastácia
Ela me disse que está muito revoltada

Porque o Sítio do Pica-Pau Amarelo
Está tirando ela como otária
Ela faz os bolinhos, e Dona Benta recebe a medalha

Tia Anastácia está revoltada
Tia Anastácia está revoltada

Farinha de trigo tem que ser
Tia Anastácia
E não Dona Benta!

(Poema original de Giovane Sobrevivente)

A palavra revoltada segundo o dicionário de língua portuguesa é o feminino de revoltado significando amarga, indignada, insubmissa. Sentimentos que neste contexto só pode ser expresso a partir da tomada de consciência acerca do processo de racialização que determina os lugares sociais que ‘devem’ na lógica colonial, ser ocupados distintamente entre brancos e não brancos. Vejamos aos fatos, Tia Anastácia é personagem parte da obra de Monteiro Lobato, cabe frisar, que Monteiro Lobato foi um dos mais ativos defensor da eugenia no Brasil. Contudo sem deixar distanciar-se deste fato, nos interessa examinar o movimento crítico realizado pelo poeta Giovane Sobrevivente em oralitura.

Oralitura, conceito utilizado por Martins (2021), para aludir análises de saberes incorporados que rasuram a dicotomia entre oralidade e a escrita. Doutora em letras, poeta, ensaísta, a professora Martins, discorre crítica sobre o pensamento hegemônico estabelecido na modernidade, revelando que esse concedeu ênfase na escrita como instrumento utilizado em África e nas Américas como forma de substituir as formas experienciadas nestes lugares como também para “apagar os saberes considerados hereges e indesejáveis pelos europeus” (Martins, 2021, p.34).

Abolir outros sistemas de produção e socialização de conhecimento é percebido como parte crucial no domínio exercido pelo não branco. Essa autora afirma que distinto ao modelo do colonizador nas culturas africanas transladas para as Américas o conhecimento é reconhecido e produzido a partir de experiências por meio de ritos, cerimônias, danças, cantos, corpos performances. As diferenças entre as culturas colonizador e colonizado no campo da valorização e disseminação do conhecimento se faz justamente quando grafar para os povos não brancos não é posto como exclusividade do saber. Grafar para o povo negro reverbera palavras escritas e faladas que se inscreve no corpo em textura não hierarquizada. Dançar que ensina, cantar que historializa. Desta forma o conhecimento não limita-se ao resguardo de livros, bibliotecas, museus, arquivos, ou seja lugares de memórias, o conhecimento se manifesta em cerimônias festivas, gestos, vozes sendo esses ambientes de memórias.

Para Martins a imposição do domínio da escrita alfabética, a civilização dos livros, impondo um único modelo a ser seguido, estigmatiza, agindo no processo de demonização de todas as práticas performáticas realizadas pelos não brancos em seus modos de contextualizar vivências, narrar sentimentos e disseminar conhecimento. No âmbito de entendimento acerca das influências das buscas em exterminar outras formas de produzir conhecimento, notamos que apesar de afetados, e não queremos aqui reduzir o impacto das violências, observamos que repressão pela exclusividade escrita, produz nas Américas novas culturas, enquanto estratégia de sobrevivência dos corpos performances, experiências, conhecimentos. Assim a transmissão e produção de conhecimento tornam-se incorporados. A oralitura oriunda-se de pensamento matriz africana que contrapõe a unicidade de saber sistematizada exclusivamente pela grafia alfabética.

Aspectos metodológicos

A Estratégia metodológica adotada para alcançar esse trabalho utiliza-se da pesquisa de cunho bibliográfico. Como etapa inicial, a concepção do título direcionou a realizamos a revisão da literatura, recorrendo como identificador estudos críticos acerca da modernidade, classificação por raças e suas dimensões no campo da

constituição do conhecimento. Para tal, selecionamos fontes para leituras e reflexões, amparadas pelas análises sobre os processos socioculturais desenvolvido no Brasil. Deste modo refletimos o processo histórico da racialização e seus impactos nas distintas formas de saberes. Posteriormente tecemos discussões subsidiadas por pensadores, teórico contemporâneos em afros brasileiridades, abordando a construção e disseminação do conhecimento a partir das linguagens corporais face a identidade negra. Neste tocante, a sistematização destas, estruturam os resultados e discussões.

Resultados e discussões

O processo sócio, cultural e histórico brasileiro, estudado criticamente é fundamental para refletirmos a poesia “A Revolta de Tia Anastácia” como construção de saber e disseminação de conhecimento. O povo negro em diáspora concebe em suas memórias culturas, a herança filosófica das diversas linguagens enquanto campo de saberes, que na dinâmica moderna faz uso de jogos dos corpos e palavras para transmissão com e em experiências. Como nos afirma Martins “a cultura negra nas Américas é de dupla face, de dupla voz, e expressa nos seus modos constitutivos fundacionais, a distinção entre o que o sistema social pressupunha que os sujeitos deviam fazer e o que, por inúmeras práticas realmente diziam e faziam” (Martins, 2021, p.115 - 116)

A narrativa poética neste sentido percorre todo corpo, em uma textura sonora e estética, um rito que expressa-se para revelar-se em denúncias, insatisfação, prazer e sentimentos. Portanto ao grafar Anastácia em sua revolta, a poesia descortina, reorienta um uso social da escrita em movimento. Reivindicando o lugar de protagonista de seus serviços, a poesia reflete para o lugar de detentor do saber instituído a partir da constituição das Américas e da modernidade como exclusivo ao povo branco.

O sentido figurado da medalha, remete ao leitor/a expectador/a, a interrogar acerca dos papéis sociais imbricados para quem detém a produção organizacional correlacionada ao trabalho no cotidiano das relações estabelecidas pelo capital x raça, que como explica Quijano (2005), só pode ser compreendida a partir da

classificação racista da população mundial, configurando a colonialidade do poder capitalista mundial, ocorrida após a América. De forma semelhante surge o questionar pela figura que aparece na divulgação e venda dos produtos, qual é o corpo que é defendido como estética para comercialização? Ora, se não é Dona Benta quem literalmente põe a mão na massa porque sua imagem é vinculada? A construção de novas identidades vinculadas pela categorização de quem detém o conhecimento e quem não. Quem responde por esse questionamento é a ideia de superioridade europeia, e a presença do eurocentrismo no universo das relações intersubjetivas do mundo.

Inteligentemente Giovane Sobrevivente conduz em sua experiência, conhecimento, para um sonoro e textual caminho de experiencição do público. Um movimento que convida para o cenário da poesia o elencar de outros estudiosos, tais como Bento (2022), e sua crítica a branquitude que tece entre outras coisas, sobre a exploração do trabalho nos advertindo que toda comunidade branca se beneficia do colonialismo, sendo essa apropriação de material e simbólica, lugar de construção da ideia de 'superioridade', ou seja, a branquitude.

A invisibilidade da personagem, o seu silenciamento no discurso poético de Giovane Sobrevivente, ecoa na análise do cotidiano do racismo que é resultado das hierarquizações das raças, condição que interfere nas subjetividades e produção de sofrimento. Invisibilizada, Anastácia, nos versos revolta-se, ou seja, expressa uma indignação, um revide para uma situação de descontentamento, levando em consideração racialização e racismo nos moldes brasileiro, aqui, a poesia sugere o debate para a saúde mental da população negra. Retomando a cobrança de Silva (2011), acerca da representação social do negro/a, traz exemplo de que a representação social se efetiva no decorrer de comunicações interpessoais, metamorfoses construídas por recurso do ambiente, não resultante portanto do real e sim, do apreender do exterior, que remodelado para reconstruir a representação pela percepção do externo. Observamos que

Quando o negro é representado à consciência de um indivíduo, os objetos que estão na sua consciência, tais como os estereótipos e preconceitos, podem modelá-lo de tal forma, que, mesmo na sua ausência, o conceito o coloca estigmatizado em papéis e funções, estereotipado negativamente e

subordinado, e à sua visão concreta esse conceito é ativado, provocando a discriminação e a exclusão. (Silva, 2011, p.30).

Considerando a formação social brasileira e a ideia de universalização europeia, a personagem Tia Anastácia, recontada pelo poeta Giovane Sobrevivente, é produção em meio aos estereótipos construídos desde a constituição da modernidade, portanto um corpo esvaziado de seus saberes. O similar ocorre em seu apontamento de Benta como protagonista, a poesia provoca o pensar sobre o enaltecimento de Benta e o silenciamento de Anastácia, estimula criativamente o questionar do porquê da escolha do corpo branco a receber medalha, construção crítica que ampara-se na ideia de representação social abordada por Silva.

A revolta como ponto de leitura acerca da subalternização negra realiza um contra discurso, reivindicando a autoria, reapropriação da intelectualidade usurpada na contação de história afro-brasileira. Signos de tradução de memória, a poesia de Giovane supracitada, exige um movimento no pensar fora dos modelos hegemonicamente postos. Para além, sua voz grafada no corpo, traduz formas de significações atravessadas em seu individual ligadas ao coletivo que requer na medalha a humanização furtada no processo histórico, político, brasileiro.

Considerações finais

Sem pretensões de esgotar o tema, neste trabalho propomos o contribuir com a discussão acerca da categorização por raças construída sócio historicamente em diálogo reflexivo trazendo para o cenário a poesia “A Revolta de Tia Anastácia” de Giovane Sobrevivente, em um movimento proposital de deslocamento analítico que visa estimular outras percepções de linguagens, saberes. Nesta esteira de recursos refletimos, portanto, como formas distintas ao modelo hegemônico, centrado exclusivamente na escrita e leitura, são também lugares de conhecimento.

Tecemos neste sentido, análise para estudo sobre contribuições da não dicotomia saber e corpo, base da cultura e filosofia africana, para entendimento da oralitura. Convém ainda ressaltar que neste bojo traçamos um diálogo dialético entre a poesia supracitada e estudos teóricos subsidiados pela categoria raça, buscando

demonstrar pela interface da oralitura caminhos outros para construção e disseminação do conhecimento.

Referências

ASSIS, D. N. C. **Interseccionalidades**. Salvador, BA: UFBA, 2019.

BENTO, C. **Pacto da Branquitude**. 1ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

FILHO, D. O Estado Branco é a revolta da nação Tia Anastácia. **Correio Nagô**. jun.2017. Disponível em: <https://correionago.com.br/o-estado-branco-e-a-revolta-da-nacao-tia-anastacia/>. Acesso em: 02.jul. 2023.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 26 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MARTINS, L. M. **Performances do tempo espiralar**. Poética do corpo tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MBEMBE. A. **Crítica da Razão Negra**. Tradução Sebastião Nascimento. São Paulo, 2018.

QUIJANO. A. **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 21. jun. 2023.

SACRISTÁN, J. G. **A educação que temos e a educação que queremos**.

IMBERNON, F. A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA A. C. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

A PESQUISA-AÇÃO NO ÂMBITO DO MESTRADO PROFISSIONAL: REVELAÇÕES DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Geovana Marcia Carneiro Oliveira
Universidade do Estado da Bahia_ UNEB

Ivonete Barreto de Amorim
Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Resumo

Este trabalho é resultado da feitura do Estado do Conhecimento sobre a pesquisa-ação no mestrado profissional suscitado pelo desejo e pela necessidade de identificar as motivações de pesquisadores das dissertações encontradas quanto à adoção do método da pesquisa-ação e foi desenvolvido a partir do levantamento de dissertações de mestrado profissional constantes no Catálogo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações no marco temporal de 2018 a 2022. O percurso metodológico foi ancorado na pesquisa documental, numa perspectiva qualitativa, com base teórica em Minayo (2015), Abdalla (2005), Thiollent (1986), Ferreira (2002) e Morosini e Fernandes (2014). O resultado aponta para a relevância do mapeamento do estado do conhecimento e para a adoção assertiva da pesquisa-ação em estudos qualitativos com implicação pessoal e profissional.

Palavras-chave: Estado do Conhecimento. Pesquisa-ação. Mestrado Profissional.

Introdução

O presente artigo é resultado do estudo sobre o Estado do Conhecimento na pesquisa-ação instigado pela presença marcante desse método em pesquisas no âmbito do mestrado profissional. Para isso, fez-se buscas no Catálogo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações no marco temporal de 2018 a 2022.

Com o objetivo de identificar as motivações dos pesquisadores das dissertações para a adoção da pesquisa-ação em suas pesquisas, buscou-se perceber os aspectos que a caracterizam os quais, segundo Abdalla (2005), são a coerência e consciência da prática da profissão por enfrentar questões do seu cotidiano, a provocação de transformações e a mudança de postura do profissional que não deve aprender sobre a realidade, mas “na”, “da” e “com” ela (Abdalla, 2005, p. 397).

Para desenvolver este trabalho, as pesquisadoras se pautaram na abordagem qualitativa e no método da pesquisa documental utilizando fundamentos

metodológicos em Minayo (2015), Abdalla (2005), Thiollent (1986), além de Ferreira (2002) e Morosini e Fernandes (2014).

A relevância da pesquisa se situa na escolha da apresentação da pesquisa-ação como método assertivo em propostas de ação coletiva com objetivos de transformação ou para resolução de problemas comuns, como aponta Thiollent (1986).

Conceituando o estado do conhecimento

Segundo Ferreira (2002), o Estado do Conhecimento se constitui numa pesquisa bibliográfica com o intuito de mapear e discutir o que tem sido produzido sobre um objeto de investigação, com marco espacial e temporal estabelecido. Também conhecido como “estado da arte”, esse tipo de pesquisa bibliográfica vem se tornando uma necessidade acadêmica nos últimos anos para que não se diga ou reproduza o que já foi dito por alguém, ou seja, para que a pesquisa seja original e inovadora.

É sabido que toda pesquisa precisa ter uma delimitação em seu tema e isso dá margem para variados enfoques, por isso, o estado do conhecimento, além de mapear as produções, favorecerá também uma discussão entre elas, apontando lacunas que uma nova pesquisa poderá preencher. É nesse sentido que o estado do conhecimento ganha relevância.

Para se realizar o estado do conhecimento sobre um determinado tema, o pesquisador precisará ter fontes seguras como os catálogos de universidades, institutos e outros órgãos de referência que buscam construir repositórios com as produções por eles desenvolvidas, disponibilizando o acesso a toda comunidade acadêmica e permitindo a socialização do saber elaborado. Os catálogos são importantes fontes de investigação porque “[...] permitem o rastreamento já construído, orientam o leitor na pesquisa bibliográfica de produção de uma certa área [...]” (Ferreira, 2002, p. 261). Com base nesse rastreamento, o pesquisador poderá conhecer as discussões existentes e produzir novas a partir delas.

Com igual entendimento, Morosini e Fernandes (2014) afirmam que o

[...] *estado de conhecimento* é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI e Fernandes, 2014, p. 155, grifo das autoras).

Aqui, as autoras enfatizam as práticas de reflexão e síntese que a realização do estado do conhecimento permite ao pesquisador, práticas essas imprescindíveis à caracterização desse tipo de pesquisa para que ela não se torne uma mera listagem de assuntos debatidos. Isso tem sido tão necessário que já há universidades criando disciplinas que o adotam como objeto do conhecimento.

Como se vê, traçar o estado do conhecimento é uma atividade necessária e recomendável a todo pesquisador antes de enveredar numa nova produção escrita a fim de que esta tenha respaldo e qualificação acadêmica.

Aspectos metodológicos

Ao realizar o estado do conhecimento de um determinado tema, necessariamente, faz-se uma pesquisa bibliográfica e se exige uma análise qualitativa dos dados encontrados. Nesse percurso, a criatividade é um elemento necessário ao pesquisador (Minayo, 2015), pois não se trata de compilar os trabalhos produzidos, mas desenvolver um trabalho artesanal de análise dos estudos selecionados, organizando-os em categorias que promovam o diálogo entre si e construam uma rede de sentidos. Desse modo, o caminho metodológico adotado neste trabalho é o da pesquisa bibliográfica, numa perspectiva qualitativa.

Segundo Minayo (2015, p. 26), são três as etapas do processo de trabalho científico: a fase exploratória (etapa 1), o trabalho de campo (etapa 2) e a análise e tratamento do material empírico e documental (etapa 3). Apropriando-se dessa orientação, este estudo foi organizado segundo essas etapas.

Na fase exploratória, foi feito o levantamento de periódicos acadêmicos a partir de palavras-chave como: pesquisa-ação, intervenção e mestrado profissional no catálogo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, tomando como recorte temporal o período de 2018 a 2022. Com um volume elevado de produções

encontradas, foi delimitado, como campo de pesquisa, a pesquisa-ação no mestrado profissional, sendo escolhidas as dissertações constantes no Quadro 1.

A segunda etapa correspondeu a descrição de cada dissertação feita mediante as leituras dos resumos, da introdução e do capítulo metodológico de cada uma delas. A terceira e última etapa consta da análise e tratamento do material documental por meio de categorias segundo Bardin (2016).

Quadro 1 - Trabalhos encontrados no Catálogo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações entre 2018 e 2022

IDENTIFICAÇÃO	AUTOR(ES)	ANO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
Dissertação - UEC	Costa, Marcélio Berto da	2018	Música parodiada como tecnologia educacional na formação técnica em enfermagem: uma pesquisa-ação	Tecnologia educacional. Educação Técnica em Enfermagem. Música. Prática do Docente de Enfermagem
Dissertação - USP	Soares, Aracelle Santana	2018	Pesquisa-ação emancipatória com jovens: um processo educativo intersetorial (saúde e educação)	Emancipação. Saúde do adolescente. Marxismo. Pesquisa-ação. Enfermagem. Educação em Saúde.
Dissertação - UFSP	Fioritti, Audrey Crstina	2018	Competências gerenciais de enfermeiros no contexto hospitalar: uma pesquisa-ação	Enfermagem. Gestão. Gerenciamento. Competências gerenciais.
Dissertação - UFBA	Ventapane, Fernanda Vieira	2019	Travessias dialógicas de construção de sentido fomentando os multiletramentos através dos memes	Multimodalidade. Memes. Multiletramentos.
Dissertação - UEC	Silva, Karine dos Santos	2019	Preceptoria na residência multiprofissional: formação de enfermeiros mediada pela pesquisa-ação	Enfermagem. Ensino. Preceptoria. Educação Continuada.
Dissertação - UFMG	Silva, Sarah Eliane de Matos	2019	Vacinação e a apropriação do conhecimento imunológico por alunos do ensino médio: Uma abordagem em pesquisa-ação	Vacinação. Adolescentes. Pesquisa-ação. Educação. Saúde.
Dissertação - UFSC	Costa, Jace Mari	2022	O trabalho com a narrativa memorialística no processo de humanização do sujeito	Memórias. Narrativas memorialística. Leitura literária. Humanização.

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Dados compilados pelas pesquisadoras (2023).

Desvelando o que dizem as produções sobre pesquisa-ação

Nesta seção, foram desenvolvidas as duas últimas etapas do processo metodológico, a saber: descrição dos achados das pesquisas e análise documental por meio de categorias.

Antes de descrever e analisar as pesquisas encontradas é relevante apresentar alguns aspectos que caracterizam a pesquisa-ação. Segundo Thiollent (1986),

- a) Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (Thiollent, 1986, p. 16).

Durante a leitura das pesquisas selecionadas, foi possível identificar os aspectos citados por Thiollent (1986), como poderá ser verificado na descrição e análise a seguir:

Os achados das pesquisas

Costa (2018) realizou sua pesquisa numa Escola Estadual de Educação Profissional situada na cidade de Fortaleza, Ceará, com o objetivo de desenvolver e aplicar músicas parodiadas materializadas através de um ateliê criativo como tecnologia educacional no ensino de conteúdos formais do curso técnico em enfermagem integrado ao ensino médio. A pesquisadora apostou nesse mecanismo como estratégia de superação de práticas tradicionais de ensino e fortalecimento dos vínculos entre professores e alunos, favorecendo, assim, um processo ensino-aprendizagem mais significativo. A pesquisa-ação foi escolhida como estratégia

metodológica por permitir a implicação da pesquisadora com o objeto em estudo e com o local de atuação da mesma, bem como pelo potencial de transformação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, numa perspectiva construtivista e emancipatória.

Ações educativas voltadas ao público jovem é o objeto de pesquisa de Soares (2018), o qual investiga o trabalho desenvolvido por trabalhadores da Atenção Básica a partir do “Caderno de educação para ampliar a crítica sobre o consumo de drogas: como trabalhar com jovens” (Soares, 2018, p. 14). Para a pesquisadora, são poucas as ações voltadas para essa parcela da população nas Unidades Básicas de Saúde. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa é o de desenvolver e aprimorar o referido material por meio de oficinas chamadas de emancipatórias com jovens e trabalhadores em saúde numa escola que já desenvolve trabalhos do tipo, inclusive em parceria com a Unidade de Saúde de atuação da pesquisadora. O estudo se insere na pesquisa qualitativa e no método da pesquisa-ação, chamada pela pesquisadora de emancipatória, por promover uma reflexão crítica sobre a prática. A pesquisa aponta a necessidade de envolver os jovens, dando voz e possibilitando a escuta.

Com o objetivo de analisar o perfil de competências gerenciais necessárias ao cargo de diretor de enfermagem, Fioretti (2018) desenvolveu uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa com enfermeiros diretores do Hospital dos Servidores Públicos de São Paulo em que atua nessa função, por meio de um Grupo Focal. Os dados coletados foram analisados a partir da observação de conteúdo e o resultado apontou para a necessidade de criação de um programa de educação continuada que promova a capacitação permanente desses atores a fim de exercerem as competências gerenciais esperadas para o cargo.

A pesquisa de Ventapane (2019) objetivou explorar os referenciais teórico-metodológicos inerentes ao processo de leitura crítica do gênero memes, refletindo sobre as práticas de leitura em sala de aula e foi realizada por intermédio de um projeto de intervenção que buscou desenvolver e aprimorar as habilidades de leitura dos estudantes do nono ano A do Ginásio Municipal Estelita Eusébia Santiago dos Santos na localidade de Jiribatuba, cidade de Vera Cruz, Bahia. Para isso, a pesquisadora adotou uma abordagem qualitativa na perspectiva da pesquisa-ação, de cunho etnográfico, argumentando a sua escolha pela presença dos vínculos

afetivos e pelas relações estabelecidas entre participantes e pesquisadora. Assim, o plano de intervenção consistiu numa sequência didática que foi implementada pela pesquisadora-professora da turma, apontando, ao final, que as práticas com textos multimodais, em especial os memes, colaboram para a formação de leitores críticos.

Em seu trabalho de pesquisa, Silva (2019) buscou o desenvolvimento de ações de educação permanentes sobre preceptoria, tendo como lócus a residência multiprofissional em saúde para enfermeiros assistenciais de hospital de ensino em Fortaleza, no Ceará. Utilizou a pesquisa-ação como abordagem qualitativa por considerar esse tipo de pesquisa coerente com o objetivo pretendido, valorizando as vivências, conhecimentos prévios e experiências dos participantes. Para analisar os dados coletados, elaborou categorias com base na análise de conteúdo, concluindo que os sujeitos da pesquisa são capazes de construir aprendizagens na relação ação-reflexão-ação.

A dissertação “Vacinação e a apropriação do conhecimento imunológico por alunos do ensino médio: Uma abordagem em pesquisa-ação”, de Silva (2019), teve por objetivo promover a educação em saúde no ambiente escolar, visando ao aprimoramento dos conhecimentos dos estudantes envolvidos na pesquisa e estimulando reflexões no contexto da educação científica. A partir da constatação de cobertura vacinal reduzida nesse público, a pesquisadora propôs uma intervenção aplicando sequências didáticas que favorecessem o envolvimento dos estudantes na construção do seu próprio conhecimento. Para isso, optou pela pesquisa-ação, considerando-a eficaz na mobilização do interesse dos estudantes e na construção de sua autonomia.

Partindo da questão: Como o trabalho com a narrativa memorialística pode contribuir para uma formação humanizadora nos alunos inseridos em uma comunidade de pluralidade étnica e cultural? Costa (2022) desenvolveu sua pesquisa com o objetivo de apresentar encaminhamentos metodológicos que pudessem promover atividades de leitura e reflexão a partir das narrativas de memórias. Ancorou seu trabalho na pesquisa-ação com o suporte de Thiollent (2011) e Tripp (2005), mas não foi executado por conta da pandemia da Covid-19 tornando-se uma proposta a ser realizada em um momento propício. Assim, foi preciso alterar o produto da pesquisa-ação, que, inicialmente, seria executado em

sua prática docente, para uma elaboração didática que também servisse para outros professores de Língua Portuguesa.

A análise dos achados

As dissertações aqui apresentadas têm em comum a utilização do método da pesquisa-ação convergindo os aspectos característicos desse tipo de pesquisa. Desse modo, as categorias criadas se distinguem apenas pela ênfase identificada durante a leitura do capítulo metodológico: emancipação dos sujeitos, criticidade e autonomia e formação e autoformação, os quais formaram as categorias de análise a seguir:

Iniciando pela categoria *A pesquisa-ação como construto da emancipação dos sujeitos*, identifica-se as pesquisas de Costa (2018) e Soares (2018) que em seus objetivos pretendem promover a reflexão dos envolvidos sobre a sua ação no mundo, estimulando a capacidade criativa e transformadora. Para Costa (2018, p.35), “[...] A visão emancipatória é a que melhor descreve a intencionalidade deste trabalho, visto que envolve investigar a própria ação educativa, nela intervindo [...]”, já Soares (2018, p.38) identifica sua pesquisa como emancipatória porque “[...] propõe estimular a participação dos jovens na elaboração dos programas educativos sobre o tema drogas, a partir da problematização crítica da realidade em que estão inseridos [...]”. Assim, as pesquisadoras comungam com Thiollent (1986) quando afirma: “Com a pesquisa-ação pretende-se alcançar realizações, ações efetivas, transformações ou mudanças no campo social [...]” (Thiollent, 1986, p. 41).

A segunda categoria intitulada *A pesquisa-ação como promotora da criticidade e da autonomia* inclui as pesquisas de Vantapane (2019) e Silva (2019). A primeira pesquisa dessa categoria enfatiza a necessidade de promover a criticidade dos estudantes, através da leitura crítica de imagens e textos verbais, com o intuito de torná-los “[...] mais críticos e capazes de eleger melhor os memes que compartilhem em suas redes [...]” (Vantapane, 2019, p. 62), busca ainda “Adquirir autonomia e senso de investigar, levantar hipóteses, refletir sobre a própria prática, buscando novas estratégias, pensar e produzir o próprio material didático ao invés

de um papel técnico de executor do livro didático [...]” (*idem*, p. 64). A pesquisa de Silva (2019) buscou a construção de um ambiente “[...] no qual o aluno fosse estimulado a raciocinar e ser protagonista na construção do seu próprio conhecimento [...]” (Silva, 2019, p. 56).

Essas características da pesquisa-ação apontadas pelas pesquisadoras corroboram Thiollent (1986),

Outra qualidade da pesquisa-ação consiste no fato de que as populações não são consideradas ignorantes e desinteressadas. Levando a sério o saber espontâneo e cotejando-o com as “explicações” dos pesquisadores, um conhecimento descritivo e crítico é gerado acerca da situação [...] (Thiollent, 1986, p. 24)

Com efeito, os estudos dessa categoria demonstram valorizar os saberes dos colaboradores da pesquisa, promovendo a criticidade e a autonomia.

Na terceira categoria *A pesquisa-ação na formação e autoformação dos integrantes da pesquisa* teve, em Silva (2019), uma perspectiva formativa ao “[...] realizar pesquisa-ação crítico-colaborativa, o que representa a forma de pesquisa qualitativa interventiva associada à formação de sujeitos que participam das observações do pesquisador [...]” (Silva, 2019, p. 51), assim como Costa (2022) que não pode colocar sua pesquisa em prática devido à pandemia da Covid-19, mas elaborou uma proposta pautada pela leitura crítica e reflexiva de histórias memorialistas próximas à realidade dos estudantes, com caráter formativo, consolidando reflexões sobre si e sobre a localidade em que estão inseridos.

Para Abdalla (2005),

[...] adotar a pesquisa-ação, como concepção metodológica, seria a melhor forma de apreender a realidade, pensá-la na fluidez de seu processo [...]. Desse modo, a pesquisa-ação seria um instrumento para compreender a prática, avaliá-la e questioná-la, exigindo, assim, formas de ação e tomada consciente de decisões (Abdalla, 2005, p. 386).

É nessa concepção que esse grupo de pesquisas utiliza a pesquisa-ação: conhecer a realidade para intervir sobre ela. Assim, “[...] esta não surge só como método de investigação, mas como princípio cognitivo de compreensão da realidade e princípio formativo [...]” (Abdalla, 2005, p. 399).

Considerações Finais

Este estudo teve por finalidade fazer um levantamento do estado do conhecimento sobre a pesquisa-ação bastante utilizada em dissertações de mestrado profissional por possuir caráter interventivo na busca por solução de problemas do cotidiano do pesquisador. As pesquisas encontradas no catálogo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações entre 2018 e 2022, todas de cunho qualitativo, realçam o caráter emancipatório e formativo da pesquisa-ação vendo-a “[...] não só como método de investigação, mas como estratégia de conhecimento teórico-prático [...]” (Abdalla, 2005, p. 385). Os estudos ainda apontaram outras características da pesquisa-ação, tais como a promoção da criticidade, da autonomia e do fortalecimento de vínculos afetivos entre os integrantes da pesquisa, dentre outros aspectos discutidos por Thiollent (1986).

Com efeito, as dissertações encontradas mostram que as motivações dos pesquisadores em optar pela pesquisa-ação vão em direção à busca por uma pesquisa com implicação pessoal e profissional que autentique uma prática emancipatória, significativa, crítico-reflexiva, com responsabilidade transformadora, estando todas essas características relacionadas à pesquisa-ação.

As pesquisas analisadas neste estado do conhecimento foram realizadas em estados distintos do Brasil: Bahia, Ceará, São Paulo, Minas Gerais e Santa Catarina. Em relação à pesquisa-ação, os autores mais comuns foram Thiollent (1996, 2004, 2009, 2011, 2015) encontrado nos trabalhos de Ventapane (2019), Fioretti (2019), Silva (2019), Silva (2019) e Costa (2022) e Tripp (2005), citado nas pesquisas de Costa (2022), Fioretti (2019), Silva (2019) e Costa (2018). A pesquisa qualitativa em Minayo (2015) foi achada nas dissertações de Fioretti (2018), Costa (2018) e Silva (2019) e, para analisar os dados coletados, duas pesquisadoras utilizaram a análise de conteúdo de Bardin (2016): Soares (2018) e Fioretti (2019).

As pesquisadoras fundamentaram suas escolhas pela pesquisa-ação apontando ser a metodologia mais adequada para integrar suas pesquisas à reflexão crítica de sua prática, visando à solução de problemas coletivos internos e à promoção de ações transformadoras.

Vale ressaltar que realizar o estado do conhecimento é uma prática essencial ao pesquisador que deseja conhecer bem o objeto de sua investigação e dar uma maior qualificação acadêmica às suas produções.

Referências

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 383-400, jul./set. 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Personnas, 2016.

COSTA, Jace Mari. **O trabalho com a narrativa memorialística no processo de humanização do sujeito**. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/234733>. Acesso em 01 jul. 2023.

COSTA, Marcélio Berto da. **Música parodiada como tecnologia educacional na formação técnica em enfermagem**: uma pesquisa-ação. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2018) - Universidade Estadual do Ceará, 2018. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=85554> Acesso em: 1 de julho de 2023

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação e Sociedade, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FIORETTI, Audrey Cristina. **Competências gerenciais de enfermeiros no contexto hospitalar**: uma pesquisa-ação. Disponível em http://www2.unifesp.br/centros//cedes/mestrado/teses/tese_220_audrey_fioiretti.pdf. Acesso em 30 jun. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 9-29.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

SILVA, Karine dos Santos. **Preceptoria na residência multiprofissional: formação de enfermeiros mediada pela pesquisa-ação.** 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2019) - Universidade Estadual do Ceará, 2019. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=94830>> Acesso em: 1 de julho de 2023

SILVA, Sarah Eliane de matos. **Vacinação e a apropriação do conhecimento imunológico por alunos do ensino médio: uma abordagem em pesquisa-ação.** Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/30777>. Acesso em 30 jun. 2023.

SOARES, Aracelle Santana. **Pesquisa-ação emancipatória com jovens: um processo educativo intersetorial (saúde e educação).** Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.7.2019.tde-08052019-132512>>. Acesso 30 jun. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VENTAPANE, Fernanda Vieira. **Travessias dialógicas de construção de sentido fomentando os multiletramentos através dos memes.** Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/3050>. Acesso em 30 jun. 2023.

INDISCIPLINA EM AULAS REMOTAS: DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS DE PROFESSORES NA ESCOLA PÚBLICA

Guilherme da Silva Pinto

Universidade do Estado da Bahia-UNEB/Campus XI

Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira

Universidade do Estado da Bahia-UNEB/Campus XI

Resumo

Está escrita é um recorte do TCC em Pedagogia no Campus XI/UNEB, a partir das seguintes questões norteadoras: Em que medidas acontece a indisciplina nas aulas remotas? Como os professores percebem/lidam com as situações de indisciplina? Objetivo central: compreender em que medidas acontece a indisciplina nas aulas remotas, buscando analisar como os professores percebem/lidam com as situações de indisciplina. Específicos: analisar a concepção que os professores possuem sobre indisciplina virtual; identificar como os colaboradores buscam amenizar causas e consequências da indisciplina nas aulas remotas. Abordagem qualitativa, entrevistas semiestruturadas com quatro docentes da rede pública de ensino, Conceição do Coité-BA. Principais teóricos: Antunes (2010), Aquino (1996), Parrat-Dayana (2009), Vasconcellos (1997). Vários enfrentamentos/desafios foram vivenciados pelos docentes para lidar com a indisciplina nas atividades remotas; a indisciplina causa danos ao trabalho dos professores e à aprendizagem dos alunos; houve sobrecarga de trabalho e elevado desgaste na docência no período da pandemia.

Palavras-chave: Indisciplina. Ensino remoto. Ação pedagógica.

Notas Introdutórias: contextualizando a pesquisa

O fenômeno da indisciplina nas salas de aula tem sido, desde velhos tempos, corriqueiro e uma das grandes preocupações por parte dos educadores, visto que atrapalha o andamento da aula e prejudica os processos de ensino e de aprendizagem, tanto do sujeito causador da indisciplina, como também, do professor e demais colegas da classe e, mesmo em tempos de pandemia provocada pelo novo Coronavírus, é um fenômeno que não desapareceu.

Vale lembrar que a pandemia trouxe a exigência do distanciamento social em massa e os sistemas de ensino precisaram se adaptar e remodelar a oferta da educação escolar, com a prática de aulas remotas, para que pudessem garantir a aprendizagem em todas as etapas da educação básica, contudo a indisciplina

“mudou de lugar e de formato”; os atos de incivilidades que eram praticados nos espaços físicos das salas de aula no ensino presencial migraram para os ambientes virtuais e aplicativos utilizados nas aulas remotas.

Foi desse cenário de discussões que emergiu esta pesquisa, em cenário de pandemia da COVID-19, sobretudo, devido aos relatos sobre casos de indisciplina, vídeos compartilhados nos aplicativos e redes sociais, observação e escuta desses fatos e relatos, que a inquietação fez surgir o desejo de desenvolver uma pesquisa voltada para a indisciplina no contexto das aulas remotas.

Nesta produção, a indisciplina está referendada como algo prejudicial para as aulas remotas e que precisa ser combatida. Conforme Aquino (1996, p. 40) “[...] a indisciplina seria, talvez, o inimigo número um do educador atual”. Pois, além de dificultar os processos de ensinar e de aprender, é desestimulante para o professor planejar uma aula para trabalhar o conteúdo de maneira envolvente, utilizando recursos tecnológicos e ver que o processo sofre desagradáveis interferências por que alguns estudantes da turma não conseguem estar na aula com inteireza, demonstram falta de respeito e reconhecimento ao trabalho do professor.

Considerando a relevância da temática e as mudanças ocorridas na escola frente aos desafios provocados pelo Covid-19 que “trouxeram” a indisciplina para o contexto das aulas online, o estudo foi desenvolvido a partir das seguintes questões de pesquisa: Em que medidas acontece a indisciplina nas aulas remotas? Como os professores percebem e lidam com as situações de indisciplina?

O objetivo central foi compreender em que medidas acontece a indisciplina nas aulas remotas, buscando analisar como os professores percebem e lidam com as situações da indisciplina. Os específicos: analisar a concepção dos professores possuem sobre indisciplina virtual; identificar como os participantes lidam para amenizar as causas e consequências da indisciplina nas aulas remotas; discutir como os professores enfrentam o fenômeno da indisciplina nas aulas remotas.

A metodologia foi de cunho qualitativo para compreender melhor o fenômeno, sobretudo por que “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes...” (Ludke; André, 2014 p.

14), em que o pesquisador se preocupa mais com o processo e os participantes da pesquisa e não na busca exclusiva por resultados.

Para o recolhimento das informações foi utilizada a entrevista semiestruturada, via *WhatsApp*, devido as normas de distanciamento social, por que esse tipo de entrevista “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, rigidamente, permitindo que o entrevistador faça necessárias adaptações” (Ludke; André, 2014 p.40) e permite maior aproximação com os sujeitos pesquisados.

O *lócus* de investigação foi uma escola pública, situada no município de Conceição do Coité-BA, tendo como sujeitos quatro professores da referida instituição, os quais estão nominados por espécies de plantas nativas do Território de Identidade do Sisal, a saber: *Aroeira*, *Sisal*, *Juazeiro* e *Mandacaru*, numa homenagem aos docentes, por analogia, que assim como as plantas da Caatinga necessitam ser fortes e resistentes para se adaptarem ao solo e clima da região, os professores, precisaram ser resilientes para enfrentamento dos desafios e dificuldades advindas da adaptação a este novo modelo de aulas remotas.

A fundamentação teórica foi baseada nas ideias e conceitos de alguns autores que referenciam a discussão em pauta, dentre eles: Antunes (2010), Aquino (1996), Parrat-Dayana (2009), Vasconcellos (1997) e outros.

Assim, para melhor compreensão, o recorte do estudo neste texto traz discussões sobre o contexto da pandemia; desafios que os docentes enfrentaram no contexto das aulas remotas; intervenções docentes em situações de indisciplina nas aulas virtuais e considerações finais, com alguns resultados da pesquisa.

Do presencial ao remoto na escola: Desafios à docência

Em março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou a pandemia da COVID-19, fato que provavelmente será narrado e analisado ao longo do século XXI, com foco nos impactos provocados, com a interrupção de centenas de milhares de vidas e que modificou, em todo o mundo, a rotina de mulheres, homens, crianças e jovens, idosos e idosas. A pandemia dilacerou famílias e transformou diversos setores da sociedade dentre eles o campo educacional.

No Brasil, dentre os setores diretamente afetados, a educação foi um dos que mais sofreu mudanças, haja vista a suspensão das aulas presenciais em primeira

instância e, depois, a decisão pelo Ensino Remoto Emergencial. No âmbito federal a Portaria 544 (Brasil, 2020) autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas por meios digitais; a Lei 14.040/2020, estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas no período de calamidade pública, provocado pela pandemia do Covid-19; o Parecer do CNE Nº 5/2020, dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar em razão da referida Pandemia.

No âmbito estadual a Resolução CEE Nº 27/2020 e a Nº 41/2020, orientaram as instituições do Sistema estadual de Ensino sobre a reorganização das atividades curriculares, em regime especial. Tais documentos serviram para regulamentar o ensino escolar, distinto do presencial, em caráter emergencial.

Quanto à realidade de Conceição do Coité-BA, em março de 2020, a rede municipal de ensino começou com o envio de atividades remotas, via ferramentas eletrônicas para os alunos com acesso e que constavam no registro escolar, ficando comprovada a impossibilidade de atingir a todos, sobretudo por não terem acesso às tecnologias. O intuito era evitar retrocessos no processo educacional dos estudantes submetidos ao longo período sem aulas. Em julho de 2020, a Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a coordenação pedagógica, supervisores, diretores e professores, procedeu ampla discussão, chegando à conclusão de que o município iria adotar o ensino remoto emergencial, que Segundo Moraes (*et al* 2020, p. 5):

[...] é um formato de escolarização mediado por tecnologia, mantidas as condições de distanciamento professor e aluno. Esse formato de ensino se viabiliza pelo uso de plataformas educacionais ou destinadas para outros fins, abertas para o compartilhamento de conteúdo escolares.

Para que a comunidade escolar pudesse compreender, de fato, como seriam os procedimentos do ensino remoto emergencial, o município lançou em julho de 2020 um documento intitulado “Regulamentação do atendimento Educacional por meio de Atividades Remotas em meio à Pandemia da Covid-19”, descrevendo recursos a serem utilizados em cada etapa educacional e metodologias adotadas.

Esta transição veloz do modelo presencial “fossilizado” de uma educação fundamentada em prédio-escola, para um novo paradigma construído no uso das tecnologias digitais, novos letramentos, hipermídias, hipertextos, trouxe, sem dúvidas, muitas dificuldades e desafios para os professores e demais envolvidos no

processo educativo inclusive para as famílias, dentre as quais, muitas têm dificuldades de acessos ou limitações no domínio das mesmas.

Em questão de dias, professores que estavam adaptados ao modelo presencial de lecionar, ganharam, outras ferramentas de trabalho: computador, internet e celular. Tais mudanças vieram carregadas de desafios e inquietações, por exemplo: Como manter os alunos engajados? Como ter um aprendizado efetivo? Como garantir o acesso de todos ao ensino remoto? Como avaliar e acompanhar o desenvolvimento das atividades? Estas são algumas questões que incomodaram o educador no desafio das aulas remotas.

Além de tais indagações, os colaboradores, quando questionados sobre como se sentem atuando na condição de professor/a em aulas remotas, e como percebem os alunos nessa modalidade de ensino, demonstraram preocupações das mais diversas, ampliando o leque de desafios e enfrentamentos vividos nas aulas remotas, como se pode perceber no trecho a seguir:

Como professor, me sinto com pouca preparação para esta modalidade de ensino. A frustração por não conseguir desenvolver um bom trabalho e a sensação de esgotamento mental é constante. Quanto a percepção dos meus alunos, uma boa parte evadiu por fatores como falta de acesso a tecnologias, questão trabalhistas ou simplesmente não querem retomar os estudos. Outra parte, que persiste em se manter sinto que o aproveitamento é baixíssimo quanto ao que tange a aprendizagem (Sisal, 2021).

Ficam visíveis alguns elementos que aparecem como desafios a serem vencidos no cenário de aulas remotas. Outros professores se mostraram inseguros, com sentimento de impotência diante das ferramentas e se consideram despreparados para lidar com estes desafios, conforme trechos das entrevistas:

Estou me sentindo impotente, sem o domínio pleno das ferramentas, improvisando aparelhos para dar aula, já que a ajuda do governo não chega. Os alunos estão acompanhando como podem, em alguns casos são três irmãos e um celular do pai que só chega à noite. Algumas famílias não cobram dos filhos e eles acabam sem fazer as tarefas, outras não tem acesso à internet (Mandacarú, 2021).

Sinto-me cumprindo apenas uma determinação. Compreendo a dificuldade do momento, porém não me vejo nessa modalidade. Não vejo o aluno estudando, não posso julgá-lo, não sei de suas habilidades e dificuldades. A forma de interagir é muito diferente. No modelo presencial a gente arranca mais coisa... tanto nosso como do estudante, para mim é um tanto desgastante (Juazeiro, 2021).

Tais análises evidenciam desafios reais vivenciados nas aulas remotas e nos remete a pensar que, mesmo diante do uso de novas tecnologias de ensino, incluindo a discussão sobre sua eficácia, elas agora foram adotadas como “salvadoras da situação”, sem considerar sua eficácia. Ao analisar tais desafios, os professores apontaram análises importantes, sobretudo quanto ao preparo para o uso das tecnologias, conforme destacou Juazeiro (2021): “[...] *tenho aversão a esse modelo frio e mecânico; eu sou um digital periférico, não nasci na era digital... não sinto gosto nem obrigação de, a essa altura, entrar nesse mundo cibernético*. Sisal (2021), aponta: “[...] *tenho pouco preparo e conhecimento limitado, displicência do governo quanto ao oferecimento de instrução e suporte físico para as aulas, sobrecarga de trabalho para compensar o período sem aulas*”.

As falas demonstram que os desafios foram muitos, especialmente se considerarmos que os professores tiveram que recriar, rapidamente, e do zero, uma nova forma de ensinar, elaborar e adaptar atividades, projetos e sequências didáticas que pudessem ser aplicadas nas aulas remotas, tendo como base as ferramentas digitais, o que envolve prática no manuseio, criatividade, estudo e muita pesquisa, pois não se trata apenas de simplesmente “dar aulas” em frente ao computador, as exigências são muito mais alargadas.

Enquanto os professores precisaram adaptar-se as aulas remotas em um ambiente virtual para exercerem, da melhor forma possível, o seu papel educativo, os familiares, do mesmo modo, vivenciaram o desafio de contribuir mais ativamente no processo de aprendizagem de seus filhos. Se antes os responsáveis auxiliavam os estudantes de forma pontual, nas lições ou no estudo para provas, no remoto, precisaram assumir a função de acompanhar mais de perto o aprendizado dos seus filhos, dando o suporte necessário que eles precisaram para assimilar os conhecimentos ministrados pelos professores na sala de aula virtual.

Em todo esse processo de mudança do presencial para o remoto, o estudante também precisou se permitir à adaptação para esse novo formato, necessitando tomar consciência de que é preciso ter responsabilidades e se engajar mais nas atividades e criar gradativamente a sua autonomia nas aulas remotas e em casa, através de um autogerenciamento, estabelecendo uma rotina que incluiu horários das aulas síncronas e tarefas assíncronas, reservando também um período de

tempo estabelecido para brincadeiras, refeições e uso de telas. Ou seja, o estudante precisou se disciplinar para o novo contexto de aulas remotas.

Indisciplina em aulas remotas: percepção do professor na escola públicas

Desde tempos antigos, o fenômeno da indisciplina sempre foi um desafio a ser superado nos ambientes escolares. É um termo que, em sua etimologia, mostra-se antônimo de disciplina, e se opõe as regras ou normas que estabelecem ao seu significado. “Indisciplina é falta de disciplina, que significa regime de ordem, imposta ou livremente consentida, a ordem que convém ao funcionamento regular de uma organização” (Rocha, 1996, p.338).

Considerando que a disciplina é imprescindível à vida social, Parrat-Dayan (2009, p.8), destaca que consiste

[...] num dispositivo e num conjunto de regras de conduta destinadas a garantir diferentes atividades num lugar de ensino. A disciplina não é um conceito negativo; ela permite, autoriza, facilita, possibilita. A disciplina permite entrar na cultura da responsabilidade e compreender que as nossas ações têm consequências. Quem olhar para a disciplina como algo negativo não entende o que é.

Ao estabelecer certas regras, a disciplina possibilita relações interpessoais no ambiente escolar, e possibilita aos alunos internalizarem gradual e progressivamente as normas, ajudando-os a se desenvolver e adquirir o sentido de responsabilidade pela sua vida e pelos seus atos.

Como já dito, compreendemos que não se trata de uma prática recente ou uma “modinha” do novo século. Os atos indisciplinados são um fenômeno tão antigo quanto se imagina; é uma realidade em praticamente todas as instituições de ensino. O que se distingue entre elas, é a maneira como cada escola concebe, entende e lida com a indisciplina. Aroeira (2021) acredita que a indisciplina é: “[...] *uma falta de atenção e respeito em meio a classe por parte do aluno*”. Na visão de Juazeiro (2021), o conceito de indisciplina está atrelado a “[...] *uma atitude voluntária com objetivo de impedir o andamento das atividades, ou até mesmo como uma fuga do peso daquela atividade, que muitas vezes nada diz àquele estudante*”. Para Sisal (2021) o conceito refere-se a “[...] *qualquer ato verbal, físico ou comportamental que*

venha a não se adequar ao momento de interação e construção de um saber por um grupo de pessoas.” E por fim, Mandaracu (2021) destacou que indisciplina “[..]. é a rebeldia, conversas fora de hora e contínuas, palavrões, inquietações exageradas e outras formas de desrespeito aos professores e demais funcionários”.

Tais posicionamentos evidenciam que a indisciplina na escola é vista como a manifestação de um aluno, ou mais, com um comportamento inadequado, uma rebeldia, desacato, traduzido na falta de educação ou desrespeito pelas regras preestabelecidas, na bagunça, agitação ou desinteresse (Chagas, 2001).

Vale ressaltar, que nem todo comportamento indesejado pode ser considerado indisciplina. É preciso cuidado do professor para perceber e analisar situações, antes de diagnosticar e classificar alguns comportamentos como indisciplina virtual. Sobre essa questão, os entrevistados apresentaram análises de alguns aspectos que consideram indisciplina virtual, conforme trechos a seguir:

No campo virtual, creio que as formas de indisciplina vêm a se expressar da mesma forma ao qual tentei descrever, como por exemplo o barulho durante a aula por vídeo chamada, atos de violência e nudez (não presenciados por mim, mas relatados), postar mensagens consideradas irrelevantes para ao momento, como o uso de piadas e comentários de mal gosto (Sisal, 2021).

A indisciplina virtual é a não participação do aluno nas aulas mesmo com celular e internet disponível, também o aluno que exagera nas conversas desconcentrando os colegas, seja no chat do Google Meet ou até no grupo de WhatsApp da escola. Postagens indevidas podemos classificá-las como indisciplina (Mandacarú, 2021).

Em tais análises fica evidente que para os docentes, a indisciplina presente em aulas remotas não difere muito dos atos indisciplinados praticados nas aulas presenciais, como barulho, falta de atenção, atos de violência moral e desrespeito para com os professores e demais colegas, como alega Juazeiro (2021), ao se referir a indisciplina praticada pelos alunos como sendo “[...] uma ação de má fé, onde o estudante bloqueia a única alternativa que temos no momento”.

O que se percebe de diferença existente entre a indisciplina praticada nas aulas virtuais para presencial, deve-se ao fato de, por estarem escondidos atrás das câmeras desligadas de um computador ou aparelho celular, esses alunos que mudam os nomes do seu perfil, agora conseguem atrapalhar seus professores e colegas, praticando seus atos indisciplinados, sem serem diretamente identificados

visto que para os docentes, muitas vezes, fica difícil conseguir descobrir quem são os alunos que estão interrompendo e tumultuando as aulas das mais diversas formas, e distinguir onde está o foco da indisciplina virtual em suas aulas.

Os professores demarcaram que em alguns casos conseguiam perceber situações de indisciplina nas aulas remotas. Sisal (2021), afirmou que *“[...] algumas situações pude perceber nos momentos de aula por vídeo chamada, como conversas paralelas e piadas de mal gosto por parte dos alunos, o que desestrutura a concentração de todos durante a aula”*. Aroeira (2021), também relata que percebeu situações de indisciplina e *“[...] normalmente acontece durante a aula, os alunos ativam o áudio (microfone) e ficam fazendo barulho, isso atrapalha muito a explicação do conteúdo”*.

Tais relatos fazem refletir que as plataformas de ensino e os diversos meios tecnológicos que possibilitaram aos estudantes participar das aulas remotas, enviar perguntas e interagir na aula, estão sendo mal utilizados pelos próprios estudantes, para conversas paralelas, via *chat*, ou até mesmo para insultar colegas e usam o microfone para interromper, falando, gritando durante a aula, transformando os recursos tecnológicos em uma nova forma praticar atos indisciplinados que atrapalham a qualidade do ensino e da sua própria aprendizagem, e dificultando o aprendizado dos seus colegas. Segundo Oliveira (2005, p.21).

Além de a indisciplina causar danos ao professor e ao processo ensino-aprendizagem, o aluno também é prejudicado pelo seu próprio comportamento: ele não aproveitará que se nada dos conteúdos ministrados durante as aulas, pois o barulho e a movimentação impedem qualquer trabalho reprodutivo.

Os professores concordam que a indisciplina atrapalha as aulas remotas e a qualidade do ensino, ao afirmarem que a indisciplina *“[...] provoca falta de aprendizado no momento da explicação e realização da atividade”* (Aroeira, 2021). E atrapalha, ainda, o colega de sala, visto que os atos indisciplinados provocados por determinado estudante *“[...] desconcentra, tira o foco de quem realmente quer aprender”* (Mandacaru, 2021). Nessa mesma direção Sisal (2021) sinalizou que

O ato da indisciplina, quando ocorre, atrapalha bastante o momento da aula visto que, as aulas on line já são uma forma muito frágil de se construir o

conhecimento e com atos que venham a distrair do foco, torna-se quase impossível uma consolidação do saber.

Fica visível que a indisciplina causa desordem nas aulas remotas, afetando a consolidação dos processos de ensino e aprendizagem e o professor, muitas vezes, não está preparado para lidar com este problema, porque tem dúvidas a respeito das causas da indisciplina e de como prevenir e tratar já que nem sempre conseguem diagnosticar a causa deste comportamento.

É um desafio aprender a lidar com a indisciplina, considerando que é problema real, em que os professores precisam se perceber como autoridade para intervir e encontrar possíveis soluções. Mudar essa realidade não é fácil, torna-se necessário ao docente criar meios/alternativas para intervir nesta realidade, para que a indisciplina não interfira nos processos de ensino e de aprendizagem do aluno.

Intervenções docente em situações de indisciplina

A realidade da pandemia, inegavelmente, trouxe novos desafios aos professores com as aulas online, dentre eles, a indisciplina virtual. Os professores colaboradores da pesquisa trouxeram reflexões sobre suas atitudes na intervenção de situações de indisciplina durante as aulas remotas. Sisal (2021) declarou que: *“inicialmente repreendo, para que o aluno pare com a indisciplina e, caso esta persista, a exclusão do mesmo (momentânea ou permanente) da interação na aula”*. Mandacarú (2021) relatou que: *“[...] primeiramente alerta sobre o cumprimento das regras do grupo, depois converso no privado do aluno e em seguida comunico os pais e a direção da escola”*.

Os professores adotam medidas para não ignorar os atos indisciplinares, e quando as intervenções feitas pelo docente não surtem efeito, eles procuram ajuda comunicando-se com a direção da escola ou com os pais ou apenas excluem o aluno provavelmente retirando-o da aula síncrona para se “livrar do problema”.

Para Antunes (2010, p. 49) *“[...] algumas vezes, o professor não parece ter o perfil ideal para ser um bom administrador de indisciplina”*. Percebe-se isso quando há muita desordem na sala de aula e o docente não consegue intervir. Por vezes, o

professor quando chega a hora de enfrentar a sala de aula, está cheio de medos e receios, pois “[...] muitos têm medo de entrar na sala de aula, não apenas por temerem não ter êxito na tarefa de ensinar, mas, sobretudo, por não saberem se receberão tratamento digno por parte de seus alunos” (Aquino, 1996, p. 20).

É perceptível o quanto a indisciplina pode amedrontar alguns profissionais da educação, é preciso enfrentar os problemas disciplinares, entender que no ambiente escolar eles vão sempre ocorrer; cabe ao docente tentar superar esse medo e procurar meios de capacitação para adquirir uma postura adequada de enfrentamento desse problema, pois, “[...] falta de respeito, insultos ou vandalismos são a realidade cotidiana de muitas escolas. Para frear a indisciplina crescente, os docentes necessitam de meios de capacitação” (Dayan, 2009, p. 77).

É válido trazer aqui a análise de Juazeiro (2021) que traz outro direcionamento quanto as atitudes de intervenção das situações de indisciplina dos alunos durante as aulas remotas, divergindo dos seus colegas: “[...] eu não me vejo criando nada para evitar isso, vejo a indisciplina como protesto a algo indizível à mente do estudante, ele, de certa forma protesta contra algo, contra a forma que o professor conduz a suas aulas”. É uma perspectiva diferente, em que o aluno pode requerendo uma metodologia diferente, mais atraente e interessante.

Fica notável que a indisciplina é um problema nas aulas remotas, cresce cada vez mais, e parece ser uma forma de resistência do aluno as metodologias aplicadas pelos professores e a escola. Muitas vezes os atos indisciplinados são consequência de aulas pouco inovadoras e repetitivas. Tentar mudar essa realidade não é fácil; as ações do profissional da educação devem ser a partir de uma reflexão sobre o ambiente educacional, os acertos e corrigir os erros é o caminho do sucesso a ser trilhado tanto para o professor, como para o aluno nessas aulas remotas.

Reflexões finais

O percurso da investigação foi significativo, as questões norteadoras e os objetivos foram contemplados, haja vista que as análises permitiram a compreensão da indisciplina nos ambientes virtuais, segundo referenciais teóricos, apresentando a

realidade em que os professores vivenciaram diante dos atos de indisciplina e as estratégias utilizadas para lidar com esses casos.

No decurso da pesquisa ficou perceptível que a pandemia, especialmente no campo da educação trouxe desafios diversos aos docentes, estudantes e seus familiares. Dentre as inúmeras problemáticas cabe destacar que o professor enfrentou nas aulas remotas o desinteresse dos alunos, logo, atos de indisciplina.

É válido ressaltar a importância que os professores colaboradores da pesquisa tiveram em todo o percurso, a partir dos quais foi possível constatar algumas descobertas que merecem destaques aqui. Dentre os diversos aspectos, ficou visível na análise das entrevistas, que os professores conseguem perceber as situações de indisciplina em suas aulas remotas e tentam buscar de soluções, através das ações adotadas por eles, como não ignorar o comportamento inadequado, chamar a atenção dos seus alunos, relembrar as regras firmadas; refletir sobre comportamentos mais adequados, procuram o auxílio dos familiares e da gestão da escola para ajudá-los nesta intervenção.

Outro aspecto percebido na pesquisa refere-se as dificuldades referentes à ser criativo, no uso de diversas estratégias para que se possa preparar e ministrar aulas neste novo formato no qual eles ainda não estão habituados. Foi relevante nos resultados da pesquisa perceber que os professores têm limitações no modo de lidar com os diversos meios tecnológicos, para os quais não têm o devido preparo; apontam, ainda, que estão com sobrecarga de trabalho, somado a necessidade de manter a disciplina nas aulas síncronas está conduzindo e gerando consequentemente a um elevado desgaste no exercício da função docente.

É válido frisar que, em alguns casos, como foi visto na pesquisa, a indisciplina pode ser uma manifestação pelo aluno em consequência da metodologia utilizada pelo professor, portanto cabe a este docente buscar promover uma aprendizagem mais significativa ao estudante, traçando estratégias para promover o diálogo e buscar combater a indisciplina nas aulas remotas.

Importante salientar que não se pode concluir um assunto tão vasto como esse, mas que este estudo possa referenciar outras investigações sobre indisciplina praticada nas aulas remotas, sinalizando a necessidade de expandir as discussões,

sobretudo a indisciplina virtual a ser analisada de forma mais aprofundada e combatida sob a ótica da família, da escola e do próprio aprendiz.

Referências

ANTUNES, Celso. **Professor bonzinho = aluno difícil**: a questão da indisciplina na sala de aula. Editora Vozes, 2010.

AQUINO, Júlio Groppa (Org.) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

BAHIA. CEE. **Resolução CEE nº 41/2020**, de 22 de junho de 2020 Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/RES412020.pdf> Acesso em: 07 de maio. 2021.

_____. **Resolução CEE nº 27/2020**, 25 de março de 2020 Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/homologadares272020.pdf> Acesso em: 07 de maio. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 14.040/2020**, de 18 de agosto de 2020 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm Acesso em: 06 de maio. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 544**, de 16 de Junho de 2020 Disponível em: <https://www.mec.gov.br/> Acesso em: 04 de maio. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**, de 28 de abril de 2020 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-df&Itemid=30192 Acesso em: 06 de maio. 2021.

CHAGAS, K.M., **Indisciplina na Escola**: de quem é a culpa? Pós-Graduação em Gestão de Qualidade na Educação, Guarapuava –PR, 2001, 48p., disponível em: http://virtual.facinter.br/monos/indisciplina_na_escola.pdf acesso 26 de maio 2021.

CONCEIÇÃO DO COITÉ (BA). Secretaria de Cultura e Esporte. **Regulamentação do atendimento Educacional por meio de Atividades Remotas em meio à Pandemia da Covid-19**. Diário Oficial do Município, ano 10, n. 01785. Julho 2020.

GALVÃO, A. C.; SAVIANI, D. **Educação na pandemia**: a falácia do “ensino” remoto. Universidade e Sociedade, Brasília, Ano. XXXI, nº 67 (p.36-49), 2021.
MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; et al; **Ensino remoto emergencial**: orientações básicas para a elaboração do plano de aula. Natal; SEDIS/UFRN. 2020.

OLIVEIRA, Maria Izete. **Indisciplina escolar**: determinações, conseqüências e ações Brasília: Líber livro, 2005.



V Seminário Internacional
Educação, Políticas Públicas e
Desenvolvimento Social
15 e 16 de setembro de 2023



PARRAT–DAYAN, S. **Como enfrentar a Indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2009.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC: NUP, 1996.

VASCONCELOS. **Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola**. São Paulo: FDE, 1997.

LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE PROFESSOR: UMA VIA DE MÃO DUPLA

Indaiara de Sant Anna Silva de Carvalho

Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES/UNEB)

Integrante do grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS/UNEB)

César Costa Vitorino

Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES/UNEB)

Membro do Grupo de Pesquisa: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS/UNEB)

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar os sentidos e propostas de letramentos, apresentados e discutidos pelos seguintes autores: Soares (2004), Mortatti (2004), Kleiman (2006), Gatti (1997), Street (2006; 2014); Bortoni Ricardo (2012) bem como a relação que esses sentidos estabelecem, de maneira explícita ou não, com a práxis pedagógica dos professores que trabalham com leitura literária. Nesse aspecto a ênfase se dá nos estudos de Cosson (2009), a partir de sua proposta de letramento literário voltado para uma práxis pedagógica cuja realidade a ser transformada é a da educação básica. Com base nesse referencial, este artigo discute a formação leitora vivenciada por estudantes que têm, por sua vez, professores de diferentes áreas de conhecimento atuando como mediadores desse processo de letramento literário. A escola, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental costuma tomar para si a responsabilidade de cuidar de letramentos, assim no plural, como sugere Cosson (2009) e Street (2014). Em seus aspectos metodológicos a pesquisa a que este artigo se vincula é de natureza qualitativa, classificada quanto ao método como pesquisa de intervenção pedagógica e quanto aos objetivos, descritiva/explicativa (Pereira, 2019).

Palavras-chave: letramentos; professor mediador; letramento literário; ensino e aprendizagem; formação leitora.

Introdução

Pensar na perspectiva do letramento literário é associar o poder transformador da leitura a partir das práticas sociais dos sujeitos. Entendendo que a cultura fortalece as ações mobilizadoras para que o leitor se reconheça em contextos literários, tenha o senso de pertencimento, compreenda sua história e fomenta olhares críticos voltados para a sua contextualização. Assim, concebe-se o letramento literário como um entendimento ampliado da concepção de leitura e

escrita, percebe-se como as práticas sociais contribuem no processo de percepções de mundo do sujeito, dependendo de suas necessidades, níveis de aprendizado, inferências de leitura e de seu contexto social para assegurar o domínio do letramento literário.

Portanto a escola, enquanto espaço de partilha, de saberes, escuta, reflexão, coletividade e diversidade proporciona o acesso a esse letramento a partir, sobretudo, da leitura mediada pelo professor, com espaços para discussões, trocas de ideias acerca desses textos literários, tanto os considerados cânones, bem como os contemporâneos. O profissional que vai realizar a mediação destes textos precisa estar atento à realidade dos sujeitos leitores: seus conhecimentos de mundo, suas inquietações, suas problematizações, e entender que é no espaço escolar que se constitui uma comunidade de leitores.

Para tanto, proporcionar o olhar atento à literatura demanda entender os sujeitos e suas histórias de vida, concebendo o espaço escolar como lugar onde ocorre a junção das questões inerentes da sociedade com o fomento de melhorias na sua visão de mundo. Por isso a leitura fortalecida no espaço escolar necessita da formação de leitores literários, afinal é preciso compreender as etapas do processo de letramento.

Partindo da análise de Cosson (2009), para que a proposta do letramento literário seja realmente efetivada, há a necessidade de um método para que os objetivos propostos e a metodologia utilizada seja fundamentada e organizada no espaço de sala de aula, entendendo que as etapas do planejamento, desde a escolha da literatura ao curso avaliativo, é necessário o olhar diferenciado por parte do professor que, enquanto agente letrador, conforme propõe Bortoni-Ricardo (2012), defende que “a compreensão leitora não pode restringir-se ao conteúdo das disciplinas de língua portuguesa”. No entanto, para acesso ao conhecimento enciclopédico, é preciso repertoriar o leitor de inúmeras formas, em todas as disciplinas o fomento estratégias norteadoras para a compreensão da literatura nos estudantes se faz condição fundamental à formação leitora.

O letramento do professor precisa estar aberto a múltiplos olhares e leituras, dialogando com pesquisadores, em prol do estudante. Está aberto a aprender, pesquisar, conhecer leituras diversas que não somente tenham a ver com sua

identidade pessoal ou construída socialmente, mas realizar leituras diversas tomando como pressuposto a realidade da comunidade local, a realidade da comunidade escolar, a realidade de cada turma e de seus sujeitos.

Para que o aluno tenha a compreensão da mediação de leitura do professor e de seu contexto com possibilidade de lutas, reivindicações, contribuições, argumentos fidedignos e saibam como recorrer a seus direitos. O letramento literário possibilita significados e ressignificados a partir da intervenção e ação dos sujeitos focando em suas relações e vivências. Muitas vezes o estudante não consegue compreender o material lido porque faltam leituras e conhecimento do objeto em estudo, daí a necessidade de promover melhores aproveitamentos do trabalho pedagógico perpassa pelo professor. Entretanto, para que o professor consiga aprimorar sua prática as formações em serviço ajudam a desvelar olhares e reflexões pontuais e necessárias entre pares a partir de suas necessidades formativas. Percebe-se que a compreensão de metodologias, planejamento, método, avaliação decorre, ou ao menos se fortalece, através da partilha entre os professores, de suas experiências formativas, da história de construção de sua práxis pedagógica, tendo como fundamento diversos autores que tratam sobre letramento literário.

Múltiplos olhares, diferentes caminhos e rotas de chegada

Para Cosson (2009, p. 11), o estudo e o ensino de literatura na escola está cercado de atitudes de arrogância, indiferença e desconhecimento, por isso, ao apresentar ao leitor a sua proposta de letramento literário avisa que sua ideia de leitura literária na escola básica [...] “não pretende revolucionar o ensino de literatura, nem estabelecer marcos teóricos ou metodológicos”. Ao contrário, ele afirma que estará reinventando a roda, o que significa dizer que a proposta evidencia a necessidade de desenvolver uma compreensão leitora a partir de uma prática de leitura que não se restrinja ao espaço escolar ou às já tão criticadas aulas de literatura, “uma concepção de uso da escrita que fosse além das práticas escolares usuais.” (Cosson, 2009, p. 11).

Embora Cosson (2009) discuta a letramento literário no que se refere ao seu processo de escolarização da literatura, ele reconhece que a amplitude do termo letramento envolve as diferentes práticas sociais vividas pelos indivíduos, mas considera importante destacar que o processo de letramento literário

seja capaz de formar uma comunidade de leitores que saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo. (Cosson, 2009, p. 13)

Importante perceber que existe uma defesa da escolarização da literatura no sentido não de aprisionar todo o seu universo de conteúdos num currículo predeterminado de historicização da literatura com o estudo estanque de períodos literários que se sucedem no tempo e espaço de maneira separatista e datada. Ao contrário, o que o autor propõe é o ensino de uma literatura que dialoga com a realidade dos estudantes, que tenha também a função de fazer esses estudantes lançarem um olhar crítico para a realidade a sua volta a partir do referencial literário, histórico, político e cultural a que ele passará a ter acesso por meio do hábito construído e mediado de leitura feita de forma crítica, de forma dialogada, dentro de um processo de trocas e compartilhamentos.

Para Soares alfabetização e letramento são processos diferentes, porém indissociáveis tanto do ponto de vista teórico quanto na perspectiva da prática pedagógica. O letramento envolve ou pressupõe o desenvolvimento de habilidades de leitura em práticas sociais e profissionais, ou seja, o processo de alfabetização não garante “o domínio de competência de uso da leitura e da escrita” (SOARES, 2004), a alfabetização restringe-se à aprendizagem inicial de saber ler e escrever. Desse modo, percebe-se que há um movimento progressivo de extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento, ou seja, saber ler e escrever amplia-se para “ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita” em diferentes situações de práticas sociais e ainda a partir do uso e contato com diferentes gêneros textuais.

Não é difícil perceber que existe proximidade entre a proposta de Cosson (2009) e as ideias defendidas por Street (2014), quando este ressalta que há de se ensinar às crianças mais do que os aspectos técnicos da linguagem e de suas

funções, é fundamental que a criança seja capaz de perceber a natureza social e ideológica das formas de uso da linguagem.

Ao discutir os modelos de letramento autônomo e ideológico,

Street (2014) defende estudos de abordagem etnográfica, vez que somente com relatos minuciosamente detalhados do contexto em que as diferentes práticas culturais discursivas estão incrustadas é que se poderão conhecer melhor os impactos das práticas de letramento em suas dimensões individuais e sociais. (Barros, 2016, p. 393)

Soares (2004, p. 12) assim se posiciona: “Embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos”. Nessa fala reitera que esse aparente apagamento das diferenças entre os dois processos a fez utilizar o neologismo reinvenção da alfabetização. Para a autora

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (Soares, 2004, p. 14)

Para Soares (2004) trata-se, pois, de dois processos interdependentes e complementares. Isso quer dizer que a alfabetização acontece no contexto de “práticas sociais e por meio de práticas sociais de leitura e escrita”. É interessante perceber que implicitamente ler é sinônimo de compreender, o que anula a possibilidade de mecanização dessa prática.

Kleiman, numa linha de pensamento muito próxima a de Soares, afirma que ensinar alguém a ler e escrever é colocar esta pessoa em processo de letramento. Para ela “‘letramento’ é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar” (Kleiman, 2005, p. 8). A autora discute ainda os equívocos em torno da compreensão do termo e afirma que letramento não é um método e que não existem métodos de letramento; letramento não é alfabetização, mas a inclui; é um processo que pressupõe a compreensão do

“sentido de um texto ou de qualquer outro produto cultural escrito” (Kleiman, 2005, p. 12).

Ao discutir práticas de leitura, Cosson (2009) apresenta e defende o conceito de letramento literário que, dito de maneira sucinta e superficial, seria o que o autor considera como resultado de um ensino significativo de literatura. Para ele, o letramento literário resulta da formação do leitor, de um “leitor cuja competência ultrapasse a mera decodificação dos textos”; é a capacidade de se apropriar de maneira autônoma das obras e do próprio processo de leitura”, portanto isso é mais do que “fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia.” (Cosson, 2009, p. 118). O letramento literário está diretamente relacionado à capacidade de se posicionar diante e a partir do que se ler; questionar o mundo a sua volta e/ou olhá-lo com outros olhos a partir do jogo de espelhos que a literatura parece provocar entre a ficção e a realidade, como se uma refletisse a outra, não necessariamente por semelhança, mas por analogia, pela capacidade inerente ao leitor crítico de ampliar o próprio mundo a partir dos universos plurais que a literatura descortina diante de seu olhar descobridor. O olhar de quem não só lê o livro, mas lê-se nos livros lidos e será capaz de melhor ler o mundo.

A proposta de letramento literário de Cosson (2009, p. 120). “mostra o caminho que percorremos para fazer da literatura na escola aquilo que ela é também fora dela: uma experiência única de escrever e ler o mundo e a nós mesmos”.

Aspectos metodológicos

Em seus aspectos metodológicos este artigo é fruto do projeto de pesquisa em andamento no Programa de Mestrado Profissional em Educação Interventiva e Social (MPIES). A pesquisa, que atualmente está em fase de seleção, leitura e análise do referencial teórico e construção do estado de conhecimento, é uma pesquisa de natureza qualitativa, que tem como método como pesquisa de intervenção pedagógica e quanto aos objetivos, descritiva/explicativa (Pereira, 2019).

Segundo Pereira (2019, p. 83), a Pesquisa de Intervenção em Educação (PIE), assume a práxis como princípio investigativo, por isso não se atém

meramente à realidade educacional como um fenômeno, a natureza fenomênica dessa realidade esconde aspectos que a tornam ilusória e enganosa, “[...] a intervenção só pode ser pensada na lógica da práxis, portanto, organizada e articulada na dinâmica do investigar-intervir na intencionalidade de produzir mudança-conhecimento.”

Desse modo é que esta pesquisa parte do princípio de que o trabalho de gestão de uma escola abrange a necessidade de intervir na realidade do público a que atende, oferecendo-lhe possibilidades de experiências para além da oferta de conteúdo estabelecido na matriz curricular. O contato com os livros, a possibilidade de experimentar novas sensações e visualizar outros universos pode ser uma maneira de abrir novas janelas que ampliem o modo de olhar a realidade e de se posicionar diante dessa realidade. Entretanto, paralelo ao desafio de apresentar poesia, ficção e teatro, por exemplo, aos estudantes por meio da literatura, houve (e há) o desafio de estimular os professores a ampliar o próprio universo de leitura, ou seja, criar estratégias para instigar o professor leitor, aquele que, (re)aprendendo a ler por fruição e prazer, (re)aprende paralelamente a formar novos leitores.

Feitas essas considerações mais gerais acerca da metodologia de pesquisa, vale ressaltar que neste artigo estão expostas as visões de diferentes autores acerca de como se dá ou deveria acontecer o decurso, o desenvolvimento do letramento literário de estudantes, em ambiente escolar ou não exclusivamente restrito a ele.

Resultados e discussões

A partir do corpus teórico selecionado para este estudo, alguns aspectos vão se evidenciando à medida que a pesquisa se amplia. Dentre eles, vale destacar que, de maneira explícita ou não, os autores evidenciam uma tendência a pensar o processamento de letramento a partir da concepção de letramento numa perspectiva do modelo ideológico, o que significa dizer que a defesa dos estudos de abordagem etnográfica, proposta por Street, por partirem sempre da realidade e do contexto histórico-cultural em que o sujeito leitor está inserido, parece ser a que esclarece de maneira mais convincente, por ser de natureza mais democrática, acerca da

necessidade de levar em consideração a força das diferentes práticas culturais discursivas cuja influência é inegável, e por isso mesmo, exerce forte impacto sobre o processo de letramento, que não se dá apenas nas aulas de literatura ou de leitura dentro da escola, mas para além dos muros da escola.

Outro aspecto que merece destaque como resultado das análises feitas aqui é a importância da escola como espaço de incentivo e estímulo à formação do estudante enquanto leitor da palavra e leitor de mundo. Numa relação direta e indissociável está também a figura do professor como mediador de leitura, bem como a importância da formação leitora desse profissional.

Considerações finais

A abordagem dada ao tema aqui discutido não teve a pretensão de esgotar-se neste artigo ou mesmo de se estabelecer como verdade única, mas de compreender as relações de sentido acerca do letramento ou dos letramentos dos sujeitos, especialmente daqueles que estão em fase de escolarização. A palavra letramento, embora não se dissocie completamente de alfabetização, se pensarmos que o domínio da linguagem escrita está atrelado ao domínio da leitura; entretanto os autores consideram não haver apenas um caminho para se dar a construção de um processo de letramento que, na maioria das vezes, passa pela escola, mas pode também ocorrer independente desta. A este estudo, todavia, interessa especialmente o letramento que acontece na educação básica e que tem a escola e o professor (ou professora) como mediadores.

Em vista disso, importante ressaltar que cabe à escola, principalmente ao professor, a responsabilidade de contribuir, de maneira efetiva e prática, para que o estudante perceba a natureza social e ideológica das formas de uso da linguagem, a fim de que seja despertado o senso crítico e a capacidade de realizar conexões entre a ficção e a realidade, por exemplo, ao se deparar com textos literários, sejam eles pertencentes ao cânone literário ou não.

Dada a importância da discussão mais aprofundada do tema, especialmente a partir da concepção de letramento literário, é fundamental que continuem surgindo pesquisas e estudos voltados para esse tipo de letramento em escolas públicas.

Mais que isso, que esses estudos sejam capazes de discutir e comprovar, a partir da análise etnográfica de diferentes realidades específicas de comunidades em que os estudantes são privados de contato com outras formas de linguagens culturais, a fim de que seja mais bem evidenciada a importância do papel da escola nos processos de letramentos literários de seus estudantes.

A formação continuada de professores é elemento fundamental ao se considerar que o letramento está para além da atividade funcional de ensinar/aprender a ler e escrever. Visto que as competências para ser mediadores de múltiplas leituras, inclusive aquelas que não acontecem diretamente ligada a um gênero textual, mas tem a ver com a vida dos sujeitos que estão inseridos numa realidade que precisam ser capazes de compreendê-la de maneira minimamente crítica, a fim de se situar em espaço e tempo. Nesse sentido, o papel do professor é soberanamente importante, pois por meio dele, a partir de sua prática pedagógica, acontecerão as mais coerentes estratégias facilitadoras da compreensão leitora.

Referências

- BARROS, R. de M. Q. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 391-395, jul./dez. 2016.
- BORTONI RICARDO, S. M; SOUZA, M. A. F. **Falar, ler e escrever em sala de aula: do período da pós alfabetização ao 5º ano**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI RICARDO, S. M. *et al.* (org.) **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. - Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? São Paulo: Unicamp, 2005.
- PEREIRA, A. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan/fev/mar/abr, p. 6 -17. 2004. Disponível em:



V Seminário Internacional
Educação, Políticas Públicas e
Desenvolvimento Social
15 e 16 de setembro de 2023



<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução de Marcos Bagno. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**, n. 8, p. 465- 488, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/download/59767/62876>. Acesso em: 27 mai. 2023.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: PRÁTICA DE DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS COM ABORDAGEM ÁGIL

Ingrid Barreto de Almeida Passos
Universidade Salvador (UNIFACS)

Erik do Carmo Marques
Universidade Salvador (UNIFACS)

Resumo

Este trabalho visa demonstrar a prática realizada em uma Instituição de Ensino Técnico, localizada na cidade de Feira de Santana - Bahia, no primeiro semestre de 2023, com objetivo geral de desenvolver uma plataforma através de uma Situação de Aprendizagem conectando o Desenvolvimento de Sistemas com Abordagem Ágil. A prática surgiu com uma demanda real, vivenciada pelos estudantes e professores: a ausência de uma plataforma que fosse possível buscar e visualizar trabalhos idealizados pelos alunos e, divulgar os eventos desenvolvidos na instituição. Este projeto favorece o estímulo de capacidades sociais e metodológicas, bem como, fundamentos técnicos e científicos, de forma interdisciplinar, inseridos no Plano de Ensino do Curso Técnico de Desenvolvimento de Sistemas, das Unidades Curriculares de Gestão de Projetos e Modelagem de Sistemas. O projeto se justifica pela oportunidade de promover os trabalhos e estudos realizados por alunos e profissionais ligados a instituição para o público interno e externo.

Palavras-chave: aprendizagem; desenvolvimento; metodologia; projeto.

Introdução

Nas trocas ativas vivenciadas nos espaços educativos, está implícito a experiência, que no dizer de Cunha (2001, p. 23) “torna-se um verdadeiro plano estratégico [...], assume aspectos de um fenômeno que pode ser experimentado como um fenômeno intelectual”. Esse fenômeno intelectual se transforma no curso das metodologias ativas, que segundo Natalia Fávero (2002), essa metodologia coloca o aluno como agente ativo na sua aprendizagem. Assim, as ações educativas tornam-se mais interessantes com a participação e autonomia discente na busca dos conhecimentos, sendo a internet o campo facilitador para o encontro das informações e armazenamento de atividades desenvolvidas pela instituição de ensino.

Diante desse contexto, a Situação de Aprendizagem: Prática de Desenvolvimento de Sistemas com Abordagem Ágil tem como finalidade a aplicabilidade de metodologias ativas no sentido de proporcionar ao aluno a integração entre teoria e prática, ambiente escolar e mercado de trabalho.

Assim, foram produzidas ações que possibilitaram o desenvolvimento de um plano de trabalho que conteve elementos importantes, para a produção de um software. Essa produção foi realizada em uma Instituição de Ensino Técnico, localizada na cidade de Feira de Santana – Bahia, no primeiro semestre de 2023.

Como surgiu a ideia? Essa criação emerge de uma necessidade real, a partir da vivência de estudantes e professores, tomando como base, a carência de um local onde fosse possível pesquisar e ter acesso aos trabalhos idealizados pelos discentes, bem como, divulgar os eventos realizados na instituição.

Este trabalho está dividido em Introdução, Referencial teórico, Aspectos metodológicos, Resultados e discussões e Considerações finais. E se justifica pela apresentação de um projeto que pode ser aplicado em diversos ambientes educacionais que envolvam Unidades Curriculares dos cursos de Desenvolvimento de Sistemas, proporcionando integração de conteúdos fundamentais e possibilitando, ao discente, autonomia, promoção de ações inovadoras e trabalho em equipe.

Como afirma Moran e Bacich (2018), ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processos de pesquisas constantes, de questionamento, criação, experimentação, reflexão e de compartilhamentos crescentes, que possam envolver diversas áreas do conhecimento, nos mais variados níveis. Bem como, “a tecnologia em rede e móvel e as competências digitais, são componentes fundamentais de uma educação plena” (*ibidem*, p 11).

Referencial teórico

O projeto em questão é baseado na prática e na metodologia ativa de educação; desta forma, alguns autores forneceram o suporte para a pesquisa, a saber: John Dewey na abordagem dos conceitos de experiência e ação; Paulo Freire na apresentação do ensino como rigorosidade metódica, bem como Marcus Cunha

no trato sobre educação, aspectos pedagógicos, métodos de ensino e aprendizagem, assim como outros autores citados que contribuíram com as reflexões e colaboram com o projeto no sentido de sustentar as ideias experienciadas e registradas nesse artigo.

Do ponto de vista de John Dewey a escola, ou seja, a instituição educativa:

[...] é o espaço onde se realiza a relação aluno-professor. Mas este relacionamento não é algo acabado, pronto, formal. É no espaço escolar que se dá a educação como um processo dinâmico, vivo, onde o aluno aprende, aprende fazendo, experimentando, sob a direção do professor, que não o ensina a pensar, mas cria condições para que este pensar surja espontâneo e libertador (Neto; Sereno, 1999, p. 12).

Nessa linha de raciocínio, o referido projeto, com sua metodologia ativa, direciona o “pensar espontâneo e libertador”, cuja o método empírico é capaz de fazer justiça ao contexto inclusivo de experiências significativas (Dewey, 1980). O método empírico, por sua vez, tem como base a experiência, defendida por John Dewey como ação fundamental para o aprendizado significativo.

No aspecto das experiências significativas, Paulo Freire (1996), grande educador, deixou um legado extraordinário, defende uma educação democrática, tanto quanto John Dewey; em seu livro *Pedagogia da Autonomia* nos convida a pensar sobre a prática docente que reforça a capacidade crítica do educando, em que a tarefa do educador é desenvolver a curiosidade do aluno. Assim, destaca a ação do docente:

Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica [...] E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (Freire, 1996, p. 12).

Nesse viés, as condições de aprender criticamente é possível quando a experiência, da produção de certos saberes, é colocada em prática, através de projetos que nos inspiram, nos desafiam e fazem com que as ações individuais e grupais, implementadas, sejam amplamente divulgadas em trocas ativas.

A proposta da Situação de Aprendizagem que envolve a Abordagem Ágil é de extrema relevância para aplicabilidade das competências adquiridas pelos alunos neste processo, uma vez que, como afirma Couto (2016, p. 4) “métodos ágeis, ou desenvolvimento ágil de software, são um conjunto de metodologias que provêm uma estrutura conceitual, com uma abordagem iterativa e adaptativa, que pode ser utilizada na gestão de projetos”.

Desta forma, ao contemplar as situações de aprendizagem, o referido projeto, desenvolvido, considera as experiências, as ações, as metodologias ativas, em uma pedagogia que acolhe as diferenças e a diversidade dos saberes.

Aspectos metodológicos

A Situação de Aprendizagem contempla dez etapas de desenvolvimento, fornecendo o caminho para os estudantes, ofertando a possibilidade dos mesmos poderem atuar como protagonistas e proporcionando inovação nas ideias e soluções para a demanda real que foi proposta. As etapas contemplam os seguintes passos: 1. Separação das equipes; 2. Definição das responsabilidades; 3. Elaboração do Plano de Trabalho; 4. Uso do método *Scrum* e criação do “Trello” para acompanhamento do desenvolvimento; 4.1 Definição do Product Backlog; 4.2 Planejamento das Sprints; 4.3 Realização da Daily Meet; 5. Elaboração da Documentação do Sistema; 6. Criação do Design; 7. Desenvolvimento do front-end; 8. Desenvolvimento do back-end; 9. Teste, correções e melhorias do sistema; 10. Apresentação do sistema.

Em paralelo, a referida Situação de Aprendizagem visa trabalhar com Fundamentos Técnicos e Científicos, de forma interdisciplinar, inseridos no Plano de Ensino da Instituição, no Curso Técnico de Desenvolvimento de Sistemas, estão presentes os conteúdos, das Unidades Curriculares de Gestão de Projetos e Modelagem de Sistemas, sendo estes: A abordagem Ágil com utilização do *Scrum*; Softwares para gestão de projetos; Formação da equipe e gerenciamento de pessoas; Levantamento de dados e requisitos; Gestão de Conflitos; Viabilidade técnica; Requisitos funcionais; Requisitos não funcionais; Documento de requisitos;

Regras de negócio; Construção de protótipos das soluções propostas e Técnicas de apresentação, registros, negociação e gestão de mudanças em projetos.

Também, foi contemplado o desenvolvimento das seguintes Capacidades Sociais e Metodológicas: Atuar em equipe – através da formação de grupos; Promover ações inovadoras – em contexto real descrito na Situação de Aprendizagem; Analisar opções e tomar decisão – dando a possibilidade dos próprios alunos escolherem as melhores soluções durante o processo de desenvolvimento; Desenvolver visão sistêmica – ao enxergar e compreender o todo ao tempo que analisa os agentes e situações que o formam; Planejar as atividades da equipe envolvida – com uso da abordagem ágil e metodologia *Scrum*, definindo os papéis de cada membro e suas atribuições; Gerenciar atividades previstas – com proatividade e auxílio de ferramentas tecnológicas.

Resultados e discussões

O desenvolvimento da Situação de Aprendizagem trouxe resultados que superaram as expectativas, uma vez que, o grupo de alunos ofertou soluções criativas, cumprindo os requisitos e seguindo todos os procedimentos do trabalho que foi proposto.

Na primeira parte, os discentes tiveram contato com a proposta, como consta na imagem a seguir.

Imagem 1 - Descrição da aplicação

Situação de Aprendizagem

Em uma instituição de ensino, localizada na cidade de Feira de Santana - Bahia, que possui cursos profissionalizantes de diversas áreas, professores que atuam com desenvolvimento de projetos estavam procurando uma solução para uma demanda que os alunos apresentavam com muita frequência nas aulas. Essa demanda se tratava de uma necessidade que esses estudantes tinham em saber quais eram os projetos que já haviam sido desenvolvidos por outras turmas, pois, não havia uma plataforma que tivesse o repositório de tudo que já foi idealizado e criado pelos alunos desta instituição.

No ano de 2023, os alunos tiveram a possibilidade de apresentar alguns projetos que estavam sendo desenvolvidos, na Mostra de Projeto e Pesquisa Científica das áreas de Gestão e Tecnologia da Informação, evento que teve como objetivo criar um ambiente acolhedor para a discussão de projetos nas áreas, propiciar a aquisição de novos conhecimentos e perspectivas profissionais. Contando com a presença de convidados externos, representantes da indústria e comércio da cidade, bem como, avaliadores também externos, em busca de fomentar a inclusão dos estudantes e futuros profissionais no mercado de trabalho.

Assim, os professores Ingrid e Erick resolveram se reunir em um trabalho interdisciplinar e selecionar um grupo de alunos do curso Técnico de Desenvolvimento de Sistemas, que estejam nas Unidades Curriculares de Gestão de Projetos e Modelagem de Sistemas, para solicitar que fosse desenvolvido um site, que tivesse alguns requisitos mínimos, mas também houvessem novas propostas que, tomando como base esses requisitos, fossem inovadoras para essa instituição, como: criação de nome, logotipo, design, requisitos funcionais e uso de tecnologias.

Também será necessário que os alunos utilizem os conteúdos das unidades curriculares para construir a Documentação do Sistema, e desenvolver o projeto com abordagem Ágil e metodologia SCRUM e uso do Trello.

Pensando que você seria selecionado para fazer parte desse grupo de alunos, pense na elaboração desse site, tomando como base as seguintes condições:

A plataforma precisa ser um Site e deve ter como objetivo central ser um repositório de projetos (desenvolvidos pelos alunos), precisa ser intuitivo e de fácil visualização. Contendo no mínimo 5 telas, sendo estas:

- a. Tela 1 - informações sobre a plataforma e sobre a instituição de ensino de Feira, localização, cursos, e principais eventos realizados nesta instituição.*
- b. Tela 2 - contendo eventos cadastrados pelos professores (docentes aprovam os trabalhos) - clicando em um evento abre-se uma nova tela:*
 - c. Tela 2.1 - com informações sobre o evento selecionado, trabalhos escritos e e-mails dos autores para os interessados entrarem em contato. Também conter nesta tela, fotos e vídeos curtos do evento e link para drive com todo repositório de todas as fotos. (Deve utilizar o evento real para produzir essa tela – Mostra Científica 2023).*
- d. Tela 3 - apenas trabalhos de conclusão de curso. Repositório para TCC dos alunos, separados por cursos e turmas.*
- e. Tela 4 - contato dos idealizadores deste site, equipe de alunos de desenvolvimento e professores orientadores. Incluir foto e breve currículo com link do LinkedIn de cada um.*

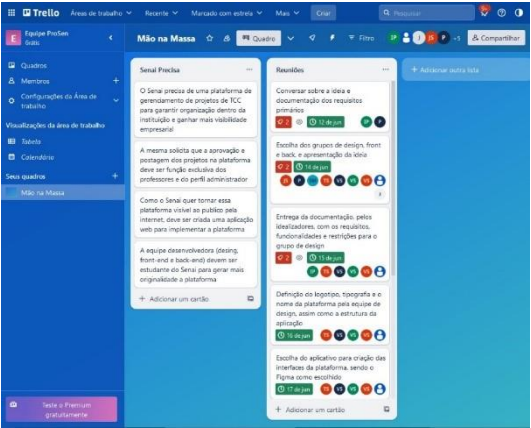
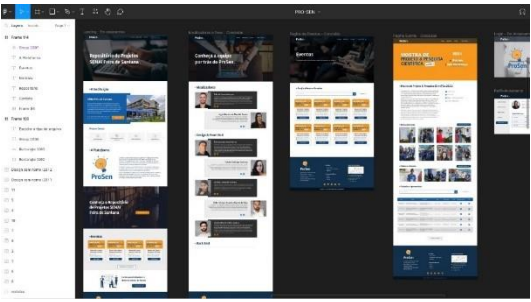
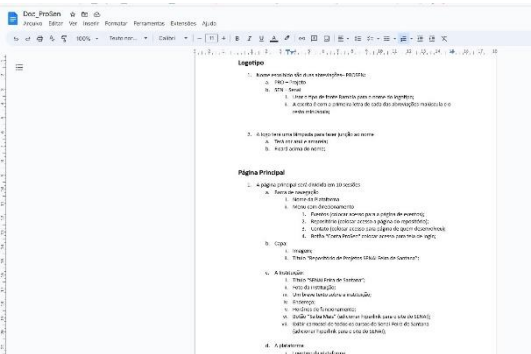
Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

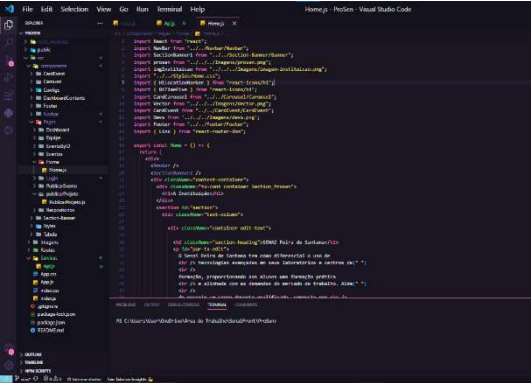
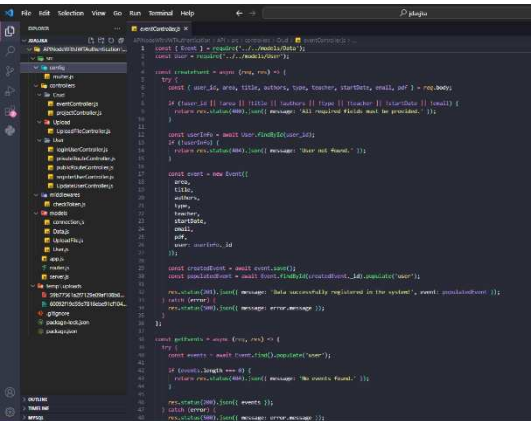
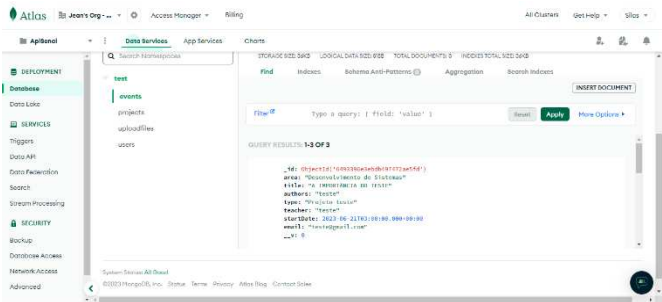
No segundo momento, de forma autônoma, os estudantes formaram os grupos de trabalhos, utilizando de ferramentas e tecnologias educacionais, sendo estas: Site com diretrizes da Abordagem Ágil; Uso do Scrum através do Trello; Elaboração de documentação com Google Docs; Design criado no Figma; Front-end desenvolvido pelo React e Back-end em Native Js, ambos utilizando a IDE do Visual

Studio Code, e ainda foi acrescentando o Banco De Dados MongoDB, este, não havia sido exigido, todavia, os alunos tiveram a iniciativa e implementar o banco para deixar a plataforma totalmente funcional. Durante este processo, também houveram reuniões no formato Daily Scrum, online, com uso da ferramenta *Google Meet*.

Os aspectos citados acima, ficam evidentes com os registros demonstrados no quadro abaixo.

Quadro 1 – Demonstração da Prática Desenvolvida

Ferramentas e Tecnologias educacionais	Registro das Produções dos Alunos em fase de Desenvolvimento
Uso do <i>Scrum</i> através do Trello	
Design criado no Figma	
Elaboração de documentação com Google Docs	

Front-end desenvolvido pelo React	
Back-end desenvolvido pelo Native Js	
Banco De Dados com MongoDB	

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Considerações finais

A importância do projeto desenvolvido, descrito neste trabalho, possibilitou entender que, a metodologia empregada produziu efeitos positivos para os envolvidos, seja aluno, professores, instituição de ensino e partes interessadas. As ferramentas e tecnologias educacionais foram bem utilizadas e a plataforma criada oferece uma interface intuitiva e ferramentas de pesquisa avançadas, permitindo aos

usuários encontrar trabalhos relacionados a áreas específicas e que estarão disponíveis ao público, como previsto nos requisitos. Assim, podemos afirmar que a metodologia ativa foi o grande diferencial do desenvolvimento da situação de aprendizagem proposta, uma vez que, possibilitou o aluno ser o protagonista, e produzir de forma criativa, soluções para as demandas.

Desta forma, fica evidente que, os discentes puderam aprimorar mais os conteúdos trabalhados em sala de aula, e desenvolver competências com a atividade extracurricular proposta, que possibilitou aumento tanto das *hard skills* como das *soft skills*. Neste sentido, a Situação de Aprendizagem aplicada, mostrou-se uma ferramenta metodológica eficaz para exposição do processo de desenvolvimento técnicos e sociais dos discentes.

Por fim, os objetivos propostos foram alcançados e recomendamos que este projeto seja amplamente utilizado por outras instituições, afim de possibilitar novas ações entorno da metodologia apresentada.

Referências

COUTO, Júlia Mara Colleoni. **Métodos Ágeis e PMBoK**: uma revisão sistemática da literatura sobre o uso de abordagens híbridas no gerenciamento de projetos de software. Publicado em 2016. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/308557793_Metodos_Ageis_PMBoK_Uma_Revisao_Sistematica_da_Literatura_sobre_o_uso_de_Abordagens_Hibridas_no_Gerenciamento_de_Projetos_de_Software. Acesso em: 22/06/2023.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **John Dewey** – A utopia democrática. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DEWEY, John. **Os pensadores**. Tradução de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio Teixeira, Leonidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

FAVERO, Natalia. **O que é metodologia ativa e como ela funciona na prática**. Publicado em 2022. Disponível em:

<https://49educacao.com.br/inovacao/metodologia-ativa/>. Acesso em: 20/06/2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAN, José; BACICH, Lilian (Organizadores). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: Uma Abordagem Teórico-Prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
NETO, Porphirio Aguiar; SERENO, Tania. **John Dewey**. São Paulo: Ícone, 1999.

PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL, INTERFACES COM A ESCOLA E O GRÊMIO ESTUDANTIL

Janieli Lopes Ferreira
Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus XI

Selma Barros Daltro de Castro
Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Campus XI

Resumo

O artigo constitui-se como recorte da pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI, Serrinha, tendo como objetivo situar o conceito e os aspectos históricos acerca de participação, participação estudantil, bem como apresentar as interfaces estabelecidas entre escola e o grêmio estudantil. Fundamentou-se em: Bordenave (2002), Ciseski e Romão (2012), Demo (1996), Ferretti; Zibas e Tartuci (2004), Marques (2021), entre outros. A metodologia foi do tipo intervenção colaborativa, efetivada por meio do preenchimento de formulários do *Google Forms* por estudantes do Ensino Médio e da realização de ateliês formativos. Os resultados apontaram que os estudantes compreendam a importância da participação na escola em prol de melhorias, no entanto faz-se necessário ampliar o conhecimento destes, acerca de como podem organizar-se para a criação do GE.

Palavras-chave: participação estudantil; grêmio estudantil.

Introdução

O conceito de participação adquire novos sentidos de acordo com o contexto social historicamente, marcado por um sistema de poder hierárquico inerente à sociedade de classes que coloca os mais distintos sujeitos sociais em uma relação de subordinação ao capital, fazendo da participação um fenômeno social em constante construção.

Conforme pontuam Ciseski e Romão (2012) uma breve retomada do contexto histórico mostra que parte de população esteve à margem dos processos decisórios dos contextos macro, a exemplo das decisões que afetam o país, o que pode-se refletir também que parte da população esteve à margem das decisões que afetam as organizações sociais micro. Isto colabora para que o efetivo exercício da gestão democrática aconteça no interior das escolas, seja necessário além de estimular,

promover ações formativas para que todos os segmentos, principalmente pais e estudantes possam compreender as dimensões da participação enquanto prática que precisa ser aprendida.

As experiências participativas oportunizadas através do Grêmio Estudantil (GE) podem se configurar como experiências formativas para o exercício da cidadania nos espaços para além dos muros das escolas. Dessa forma, a partir da compreensão de que a participação precisa ser fomentada no interior das instituições de ensino de Educação Básica, enquanto condição indispensável para essa construção social que envolve dentre outras medidas, a abertura dos espaços de representatividade estudantil assegurando aos estudantes o direito de expressar-se de forma livre, autônoma e organizada, com vistas a assegurar o fortalecimento da gestão democrática e do protagonismo estudantil, o presente trabalho tem como objetivo situar o conceito e os aspectos históricos acerca de participação, participação estudantil, bem como apresentar as interfaces estabelecidas entre escola e o GE.

A metodologia utilizada foi a pesquisa intervenção-colaborativa, efetivada por meio do preenchimento de formulários do *Google Forms* por estudantes do Ensino Médio e pela realização de ateliês formativos.

Referencial teórico

A participação com base em Lück (2013) trata-se de um processo de construção social e uma ação que precisa ser aprendida ao longo do tempo. Bordenave (2002) converge com a discussão ao ressaltar que embora a participação seja uma necessidade básica inerente ao ser humano, esta é uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa à medida que as pessoas se apropriam das diversas forças e operações constituintes da dinâmica de participação. Paro (2016) ratifica que a participação democrática é um processo historicamente construído e ensinado de forma coletiva, isto é, não se materializará de forma espontânea, o que requer além da construção dos mecanismos institucionais que viabilizam essa participação, o fomento às práticas participativas como uma condição indispensável no interior da escola.

Partindo-se da análise desse contexto social fortemente marcado por práticas autoritárias e relações de poder que fortalecem interesses das classes dominantes, pode-se depreender que as instituições escolares, enquanto parte integrante da sociedade, também apresentam reflexos da não participação em sua dinâmica cotidiana, o que implica na necessidade de reconhecer que a participação enquanto prática social a ser conquistada conforme apontada por Demo (1996) também precisa ser construída dentro da própria escola.

A garantia da participação faz parte de um projeto de educação comprometido com a formação para o exercício da cidadania que, embora, não seja somente de responsabilidade da escola, esta deve contribuir de maneira significativa, abrindo possibilidades para que a participação possa se construir na prática, enquanto, exigência indispensável na gestão democrática e no fortalecimento do protagonismo estudantil. Importante estimular os estudantes não só para pensar sobre a necessidade de participação no planejamento, na implementação e avaliação de ações administrativas e pedagógicas, mas compreender a participação como mecanismo de formação política para o alcance de transformações e conquistas de objetivos e direitos coletivos.

É importante considerar também que a construção da participação nas instituições escolares é fundamental, pois conforme aponta Bordenave (2002) os processos de participação que se dão nas comunidades, nos sindicatos, nas associações de bairros, nos GE, nos grupos de igrejas, dentre outros espaços associativos funcionam como um mecanismo de ampliação e desenvolvimento da práxis participativa e da educação para a participação, constituindo-se como ponte para a macroparticipação, ou seja, para a participação em outras esferas sociais mais amplas, através, por exemplo, das lutas sociais organizadas com o objetivo de expressar demandas, defender interesses coletivos, garantir direitos sociais e políticos, além de aprender a convivência democrática.

Para compreender a participação estudantil no contexto escolar, é importante reviver aspectos relacionados ao surgimento da participação político-social e econômica, visto que a década de 1960, no Brasil, foi marcada pela Ditadura Militar, cujo papel dos movimentos sociais no tocante a resistência e enfrentamento às

formas de silenciamento e cerceamento dos direitos humanos foi de grande importância para o restabelecimento do direito à participação social.

Ao considerar a importância das lutas protagonizadas pelos movimentos sociais em oposição à Ditadura Militar, pode-se reiterar que a participação além de ser uma conquista, constitui-se enquanto um fenômeno social a ser aprendido ao longo das relações sociais e coletivas como foi possível extrair da discussão de Demo (1996), Lück (2013) e Bordenave (2002) e, que, por sua vez, está presente enquanto condição inerente ao ser humano e suas relações sociais na coletividade.

Em se tratando dos mecanismos de participação estudantil no Brasil Zibas; Ferretti e Tartuce (2004) apontam que o discurso de participação ativa dos estudantes em seu processo de aprendizagem surgiu nos anos de 1920 e 1930, quando o pensamento de John Dewey passou a ser propagado por vários teóricos da educação, no entanto os canais institucionais de participação estudantil na gestão escolar, mais destacadamente o GE datam da década de 1960. Assim, faz-se necessário destacar o importante papel das lutas históricas travadas pelos movimentos estudantis, cuja organização deu-se na década de 1960, ascendendo-se, sobretudo, na década de 1970.

Os registros históricos do primeiro GE de acordo com Marques (2021) deram-se no início do século XX, no entanto os períodos que compreendem a monarquia e a primeira república já era possível identificar ainda que de forma embrionária às lutas estudantis de cunho político e social, cuja literatura, por vezes, aborda essas lutas como transitórias, no entanto ressalta o seu papel importante no que tange ao processo histórico de fortalecimento e consolidação do Movimento Estudantil (ME). Foi a partir da criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1938 que as lutas transitórias e regionalizadas dos estudantes universitários e secundaristas ganharam dimensão nacional através do apoio entre Movimento Estudantil Universitário e Movimento Estudantil Secundarista até a criação da entidade própria dos estudantes secundaristas, isto é, a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), em 1948.

O ME teve suas ações políticas em efervescência até o final da década de 1960 quando estas foram cerceadas em virtude da Ditadura Militar. Conforme aponta Dal Ri (2011) como respostas à repressão, o ME retomou suas atividades de

lutas em 1977, juntamente com outros movimentos e entidades contrárias ao Regime Militar e, foi a partir de 1980, que o ME secundarista ganhou forças, impulsionando a criação de GE nas escolas. Em 1985 com o fim da Ditadura Militar e no processo de redemocratização da sociedade brasileira foi aprovada a chamada Lei do Grêmio Livre que assegura aos estudantes secundaristas o direito de organizarem-se enquanto entidade livres e autônomas no contexto da educação básica.

A história do GE conforme ressalta Zibas; Ferretti e Tartuce (2006) possui algumas décadas, marcadas por momentos de enfraquecimento e invisibilidade, graças à desmobilização dos movimentos sociais e da organização nacional dos estudantes. Cabe destacar que a participação estudantil oportunizada através da atuação no GE é um mecanismo necessário já explicitado também na legislação no que tange ao fortalecimento da gestão democrática e ainda permite aos estudantes explicitar suas necessidades e inquietações junto à gestão escolar, através da participação ativa nas decisões administrativas e pedagógicas da escola.

Aspectos metodológicos

O estudo foi desenvolvido numa abordagem de cunho qualitativo, tendo a contribuição da pesquisa de intervenção em educação que, de acordo com Pereira (2019), pode ser compreendida como um conjunto de metodologia de investigação que intervém na educação a partir de uma perspectiva multirreferencial, com vistas à construção de conhecimentos científicos implicados, em parceria com os coletivos sociais e as condições objetivas e subjetivas. Teve inspiração numa proposta metodológica de investigação do tipo intervenção colaborativa, visto que se tratou-se de uma pesquisa que propôs uma intervenção no *locus* investigado, construída de forma contextualizada com as demandas emergentes desse *locus* e dos colaboradores doze (12) estudantes jovens do Ensino Médio de uma escola estadual, situada em um município Território de Identidade do Sisal, na Bahia, com idade entre 14 e 36 anos.

Utilizou-se como dispositivo de coleta de informações para a construção do trabalho em questão a própria ação de intervenção apresentada e denominada de

ATELIÊS DE FORMAÇÃO JUVENIL: PERSPECTIVAS E AÇÕES PARA A CRIAÇÃO DO GE, cujo objetivo foi promover formação para que os estudantes compreendessem quais são os espaços de participação e representatividade estudantil no cotidiano escolar e a importância do seu papel na ocupação desses espaços.

Os ateliês formativos se inspiraram na proposição dos ateliês biográficos de projeto de Mombeger (2006) por terem uma intencionalidade altamente formativa através de encontros com temáticas a serem abordadas com vistas a potencializar uma transformação, no entanto o foco não foi especificamente a biografia dos colaboradores, mas a maneira como compartilham suas experiências no que tange à escola como espaço de participação estudantil.

Foram realizados um total de quatro (04) Ateliês Formativos, todavia os dados aqui apresentados foram extraídos dos registros das falas e/ou comentários dos estudantes no *Chat do Google Meet*, do primeiro Ateliê Formativo Virtual 01, intitulado “Escola como espaço de participação da juventude” também do formulário *Google Forms* e preenchido pelos colaboradores da pesquisa antes da realização do encontro em questão.

Resultados e discussões

A participação pode ser compreendida como abrangente e diversa conforme aponta Dayrrel e Carrano (2014), podendo apresentar vários sentidos e formas de realizá-la.

As experiências resultantes da participação, sejam elas em seu sentido amplo ou restrito, como na atuação em GE, têm um alto potencial educativo e formativo simultaneamente à medida que envolvem as mais distintas formas de organização dos sujeitos sociais em prol da materialização de interesses coletivos.

Nos dados produzidos a partir do Ateliê Formativo virtual denominado de “Escola como espaço de participação da juventude”, a fala de uma das colaboradoras evidencia uma compreensão sobre o conceito de participação:

Participação é você ter voz ativa, dar opinião, é ter atitudes que colaboram com o seu grupo, dando ideias, é ser ativo, ou seja, participar é muito mais

do que você está aqui só ouvindo. É ser disposto, aprender com outro, é escutar também, mas não é só isso...você precisa estar ali ativo, não sei se vocês entenderam, mas participar é muito mais do que está aqui só ouvindo, por exemplo. Você participa quando você interage, dá uma ideia, uma opinião, colabora com o grupo (Amora Bloom, Ateliê formativo virtual 01,2022).

Face ao exposto, depreende-se que a participação é compreendida como algo bem prático voltado para a conquista de espaços e envolvimento individual e coletivo dos estudantes, que precisa ser incentivado e construído frequentemente. Ao considerar que a participação se constitui como um processo de construção que não ocorre de forma espontânea e, por conseguinte, necessita ser aprendida através, por exemplo, de ações formativas para qualificá-la, conforme evidenciado por Demo (1996), Ciseski e Romão (2012), compreende-se que os GE podem se constituir como um espaço privilegiado para os estudantes vivenciarem a participação de forma mais qualificada.

Acerca da importância da participação estudantil para o ambiente escolar, os doze (12) colaboradores respondentes também revelaram, a partir da resposta ao *Google forms* encaminhado antes da realização do Ateliê Formativo virtual 01 “Escola como espaço de participação da juventude” que ela é importante pelos seguintes motivos:

Sim, pois pode ajudar a melhorar a escola (Girassol, 2022).

Sim, para ajudar na melhoria da escola (Lua, 2022).

Sim, porque assim os alunos têm voz (Amora Bloom, 2022).

Sim, porque com a participação, haverá grande avanço na escola em questões democráticas e até mesmo na convivência (Cecília, 2022).

Sim. Pois, os estudantes fazem parte desse ambiente e é de suma importância saber quais são os pensamentos desses alunos (Atlas, 2022).

Sim, para o desenvolvimento dos estudantes em áreas de sua vida e possivelmente carreira (Harry Cameron, 2022).

Sim, porque ajuda no desenvolvimento e melhoria da escola (Esperança, 2022).

Não há dúvida que os colaboradores reconhecem a importância e contribuição da participação estudantil, para a consecução de um projeto de escola que atende e inclua as demandas oriundas dos estudantes. Tal participação pode ser efetivada através da ocupação desses espaços de representatividade como o GE e demais órgãos deliberativos dentro do ambiente escolar, pois como ressalta Libâneo; Oliveira e Toschi (2012) é vivenciando a participação que pais, estudantes,

professores e toda a comunidade escolar aprendem e sentem-se responsáveis pelas decisões que os afetam não somente na escola, mas no contexto social mais amplo. Pode-se reafirmar com efeito, o alto potencial formativo e educativo potencializado pela participação seja em seu sentido amplo ou restrito já apontado por Dayrrel e Carrano (2014).

Os estudantes constroem um conceito sobre a escola e, de alguma forma, apresentam um ideário sobre esta, ora compreendido, ora não pela gestão escolar e pelos docentes. Em alguns casos, como na pesquisa em questão, reconhecem que a escola pode ser como espaço propício para a participação estudantil através dos dados apontados no *Google Forms* anteriormente citado:

Entendo por os responsáveis ouvirem e pedirem opiniões e visões dos alunos que compõem a escola, em prol de melhorar o ambiente para todos (Amora Bloom, 2022).

Entendo que os alunos possuem um papel importante nesse espaço para o seu crescimento pessoal, moral e educativo (Atlas, 2022).

É a escola procurar incluir a participação dos estudantes em espaços dentro da própria escola (Harry Cameron, 2022).

Que a escola dá várias oportunidades para o aluno interagir. Cabe a ele decidir se quer participar ou não (Begônia, 2022).

A partir das respostas percebe-se que os colaboradores apresentam indícios de que a concepção acerca da escola como espaço de participação está ancorada na abertura de oportunidades dentro da instituição para que os estudantes sejam vistos e considerados como sujeitos de/e com voz, que tenham suas opiniões respeitadas e incluídas no cotidiano escolar.

Sobre as possibilidades de participação e representação estudantis, os resultados revelados através do *Google Forms* em questão mostram que onze (11) colaboradores indicaram a representatividade de turma, o que corresponde a maioria dos respondentes, seguido do GE com seis (06) respondentes e do Conselho de Classe participativo com cinco (05) respondentes.

Possibilidades de participação como práticas e projetos pedagógicos, na Política Pública educacional, na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e no Colegiado Escolar apresentam uma menor expressividade, cabendo destacar

ainda que quatro (04) dos respondentes sinalizaram que conhecem apenas a participação como líder de classe.

Fica evidente a necessidade de ampliar a compreensão dos espaços de participação na escola para além da representação de turma, de promover ações de incentivo às práticas participativas, situação reforçada com a informação dos colaboradores sobre o fato de que a escola precisa possibilitar aos estudantes um maior conhecimento acerca dos espaços que podem participar e ter representatividade, pois muitos não conhecem quais são esses espaços e também precisam de mais incentivo para a participação.

Sobre o que a escola precisa melhorar no que tange a participação estudantil, os colaboradores registram ainda nas respostas ao *Forms* em questão as seguintes sugestões:

Dar mais sugestões nos projetos, nos investimentos (Rosa, 2022).

Reuniões para que coloquem os alunos a par do que acontece na escola, quais decisões serão tomadas futuramente (Atlas, 2022).

Debates e reuniões para que possam falar da situação da escola, podendo deixar os alunos terem noção do que está acontecendo, dando espaço para eles (Cecília, 2022).

O grêmio em si (Amora Bloom, 2022).

Proporcionar aos estudantes a conhecer novos projetos e discutir assuntos importantes (Lua, 2022).

[...] posso dizer que deveria deixar os alunos primeiramente informados sobre os seus direitos e deveres como estudantes da instituição [...] trabalhar mais o desenvolvimento dos mesmos em relação à criação de projetos e envolvimento nos projetos que já são ofertados pela escola, dentre outros (Violeta, 2022).

Observa-se que os colaboradores da pesquisa identificam a necessidade de participação nas decisões administrativas e pedagógicas da escola ao ressaltar como sugestões opinar sobre projetos e os investimentos de recursos, mais destacadamente na resposta de Rosa (2022).

O GE também foi evidenciado como uma alternativa de participação e, apesar dos respondentes indicarem com maior expressividade a participação enquanto representantes de turmas, nas sugestões de como a escola pode melhorar a participação estudantil, percebe-se a indicação de reuniões para debater questões

concernentes a escola e os projetos desenvolvidos, além de oportunizar o conhecimento dos direitos e deveres.

No que se refere ao conhecimento dos direitos e deveres pode-se refletir que é uma alternativa que possivelmente ajuda a escola no fortalecimento da participação estudantil, pois à medida que conhecem seus direitos e deveres os jovens possivelmente tomarão consciência do seu papel no exercício da cidadania através da ocupação desses espaços de participação e representatividade que, permite dentre outras coisas, a reivindicação de melhorias para o coletivo.

Solicitou-se também aos colaboradores o registro de sugestões para que a escola desenvolva no intuito de despertar nos estudantes o interesse em participar de um GE e os resultados foram os seguintes:

Seria interessante apresentar a ideia, os desafios e tudo que o grêmio pode realizar na escola, para todos os estudantes da unidade (Amora Bloom, 2022).

Desenvolver palestras, cartazes, trazer pessoas nas escolas que já conhecem o Grêmio, que já fizeram parte, para que expliquem o que é e como é um Grêmio, as vantagens de se ter um Grêmio, entre outros benefícios para toda a escola e, também, para os alunos (Atlas, 2022).

Propor conversar mais com os alunos sobre isso (Agnes Keen, 2022).
Eventos e assembleias com todos os alunos abordando sobre o Grêmio (Cecília, 2022).

Face ao exposto, é inegável que os colaboradores indicam a necessidade de ações da escola para que os estudantes possam primeiramente conhecer o que é um GE e sua dinâmica de funcionamento enquanto alternativa que, certamente despertará nestes, o interesse em compor essa instância de representatividade na escola.

Considerações finais

Os resultados evidenciam a participação enquanto uma construção social, que necessita ser aprendida, justificando a importância da mobilização dos estudantes para que possam compreender o sentido político da participação e da representatividade estudantil enquanto elementos potencializadores da conquista de direitos individuais e coletivos. Os dados possibilitaram inferir que os estudantes

compreendam a importância da participação na escola em prol de melhorias, todavia, é notório que além do apoio e o incentivo, faz-se necessário ampliar o conhecimento destes acerca de como podem organizar-se para a criação do GE.

Portanto, a tarefa da gestão escolar em parceria com os coordenadores pedagógicos, corpo docente e todos os segmentos da comunidade escolar, numa perspectiva democrática, não deve estar centrada apenas nos aspectos burocráticos e administrativos que permeiam à função, mas consiste, sobretudo, em empreender esforços para fazer a escola funcionar pautada no princípio de um projeto coletivo que considere a participação estudantil através de mecanismos de participação como o GE.

Referências

BORDENAVE, Juan Enrique Dias. **O que é participação?** 6ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

CISESKI, Ângela Antunes; ROMÃO, José Eustáquio. Conselhos de Escola: coletivos instituintes da Escola Cidadã. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio.

Autonomia da escola: princípios e propostas. 7º ed.- São Paulo: Cortez, 2012.
D

AL RI, Neusa Maria. Papel do Grêmio Estudantil e Gestão Democrática na Escola Pública. In: PINHO, Sheila. Zambello de.; OLIVEIRA, José Brás Barreto de (org.).

Núcleos de Ensino da Unesp: artigos realizados em 2008. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-reitoria de Graduação, 2011. p. 707-726. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/prograd/elivros-prograd/>. Acesso em: 24 jul. 2022.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo César Rodrigues; MAIA, Carla Linhares, organizadores. **Juventude e ensino médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista:** noções de política social participativa. 3º ed.- São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. Escola e democracia: um tema revisitado. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Autonomia da escola:** princípios e propostas. 7º ed.- São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político Pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Autonomia da escola:** princípios e propostas. 7º ed.- São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, José Ferreira de; TOSCHI, Merza Seabra.
Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10 ed.- São Paulo: Cortez,
2012.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola.** 11 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes,
2013.

MARQUES, Alan da Silva. **A participação do grêmio estudantil na gestão da escola pública no contexto das políticas educacionais neoliberais.** Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília/SP, 2021.

MOMBERGER, Christine Delors. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Cortez, 2016.

PEREIRA, Antônio. **Pesquisa de intervenção em educação.** Salvador: Eduneb, 2019.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi; FERRETTI, Celso João; TARTUCE, Giselia Lobo Baptista Pereira. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

_____. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na Reforma do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, nº 122, p. 411-423, mai./ago. de 2004.

O PAPEL DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO DA CRIANÇA COM TEA

Juliana de Jesus Souza
Universidade do Estado da Bahia

Rosemary Lapa de Oliveira
Universidade do Estado da Bahia

Resumo

O presente trabalho é o recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida dentro do Grupo de Pesquisa em Leitura e Contação de História (GPELCH). A pesquisa tem como objetivo geral compreender a importância do uso da Contação de história (CH) na sala de aula para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apresenta como objetivos específicos: Estudar as teorias que tratam sobre TEA e CH; e entender a contribuição da CH no processo de interação social e comunicação das crianças com TEA. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, com método de pesquisa-ação. E utiliza como aporte teórico Bruno Bettelheim (2021), DSM-V Celso Sisto (2012), e Betty Coelho (1997). Os resultados da pesquisa apontam a necessidade que as crianças com TEA tem de espaços de aprendizagem que possam interagir e se comunicar. E a CH como uma ferramenta que proporciona múltiplas aprendizagens.

Palavras-chave: contação de história; TEA; Interação; Comunicação.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista, de acordo com o DSM-5, de 2014, se configura em três níveis com variações entre si. Nesse sentido, crianças diagnosticadas com TEA se constituem como um público diverso, que nas salas de aula podem ter dificuldades de aprendizagem devido suas especificidades. A CH, por sua vez é aqui apresentada como uma ferramenta que pode construir novas possibilidades para as crianças com TEA, influenciando nos aspectos comunicativos e interacionistas.

Esse trabalho é fruto de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida dentro do Grupo de Pesquisa em Leitura e Contação de História (GPELCH). Que ao observar a incidência de crianças com TEA na sala de aula e a necessidade de contribuir de forma significativa na aprendizagem destas, partiu da seguinte problemática: de que

forma a CH pode contribuir na interação e comunicação de crianças com TEA? Para responder a seguinte questão, apresentou como objetivo geral: Compreender a importância da CH no processo de inclusão da sala de aula. E apresenta os seguintes objetivos específicos: Discutir as teorias que tratam sobre TEA e Contação de História; estudar o processo de inclusão da criança com TEA mediante a CH; investigar como as crianças com TEA interagem nas sessões de CH.

O trabalho foi organizado em duas sessões: a primeira trata dos aspectos históricos e características do TEA, utilizando os teóricos Bruno Bettelheim (2021), DSM-5 (2014); Na segunda sessão apresenta a CH como ferramenta em suas diversas performances, tendo como referências Celso Sisto (2012), Betty Coelho (1997), Mary Arapiraca e Rosemary Oliveira (2019).

No que tange a comunicação e interação social das crianças com TEA, algumas possuem fragilidades em ambos. De acordo com o DSM-5, crianças com TEA podem apresentar déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades. Nesse sentido, com o intuito de visibilizar essas crianças, a CH é apresentada como uma ferramenta que podem oportunizar maiores possibilidades de interação e comunicação para essas crianças.

Transtorno do Espectro Autista: Histórico e Características

Em 1952, foi criado o DSM com categorias para classificar os transtornos mentais. O que atualmente é conhecido por Transtorno do Espectro Autista, foi descrito na década de 50 como reação esquizofrênica do tipo infantil. Em 1968, foi lançado o DSM II, que mudou a nomenclatura para esquizofrenia infantil. Em 1980, os diagnósticos se expandiram e a clínica iniciou a separação e categorização das doenças. Com essas mudanças foi publicado o DSM III, no qual o autismo foi enquadrado como uma subcategoria na classe dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), recebendo a nomenclatura de Transtorno Autístico. No ano de 1994, foi lançado o DSM IV, que buscou fazer uma revisão dos transtornos. Nele, o autismo permaneceu classificado com TGD, juntamente com o Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da infância e Transtorno de Asperger. No DSM V, última

atualização, foi realizada uma caracterização do autismo, mudando sua nomenclatura para Transtorno do Espectro Autista.

O DSM V, 2014, dividiu em quatro categorias os critérios de diagnósticos com TEA. Sendo eles: A) Déficits na comunicação e interação social; B) Padrões repetitivos e interesses restritos; C) Presença dos sintomas em idade precoce; D) Sintomas em Conjunto devem limitar a funcionalidade da criança.

De acordo com o DSM 5, 2014 as crianças com TEA possuem dificuldade em estabelecer a comunicação seja verbal ou não-verbal. É comum que as crianças ignorem as outras, ainda que sejam da mesma faixa etária e nível de desenvolvimento, não sendo reciprocamente socialmente em brincadeiras, imitação e faz de conta. A fala pode ser comprometida, havendo atrasos ou inexistência da linguagem verbal.

Os interesses das crianças com TEA são restritos, podendo ser manifestados de forma fixa por objetos específicos, animais e diversos. Esse fator remete a resistência para mudanças. Algumas crianças com TEA, podem apresentar dificuldade em realizar atividades que estão fora da rotina. Por isso, constantemente mantêm hábitos fixos. “Crianças com transtorno do espectro autista podem ter ataques de raiva devido a incapacidade de tolerar mudanças no curso dos eventos esperado por elas” (DSM V, 2014, p. 108).

Os níveis de interação e comunicação de uma criança com TEA devem ser analisados de forma individual, pois pode ter variações. No nível 1, é necessário apoio; Nível 2, exige apoio substancial; e nível 3, necessita de apoio muito substancial, pois há dificuldades graves na comunicação social e verbal, e comportamental (DSM V, 2014).

Contação de Histórias

A história da tradição oral é muito antiga. Para Hampatê Bà (2003), as histórias são como heranças e não se perde com o tempo, pois perpetua-se por meio da fala. Nesse sentido, cai a crença de que é necessário escrever e registrar para consolidar as histórias. Por meio das palavras é possível manter as tradições e experiências. Amadou Hampatê Bà é um mestre da tradição oral, nascido em um

país africano, que retrata as histórias que vivenciou em seu escrito “Amkoullel, o menino fula”. Para ele, a tradição oral é explicada através da descendência, permeada pelas palavras, as heranças e a formação do indivíduo. O sujeito está intimamente ligado à palavra, e é nesse sentido que as narrativas não só de Hampatê Bà sobre a tradição africana ganharam força como a de diversas culturas.

A palavra como um elemento vivo e que constrói o indivíduo, requer levar em consideração as experiências, o cotidiano e as vivências do indivíduo, construindo memórias e conduzindo este para sua totalidade. Nesse sentido, as histórias como ferramentas elucidativas para dar voz ao povo tem uma riqueza inesgotável, sendo ela indissociável da humanidade. Por isso, Sisto (2012), as histórias estão presentes nas diversas culturas e nos variados ambientes. Ela pode ser realizada na sala de aula, transformada em castelo. Pode ser na sala de casa, transformada em sala de trono. Pode ser embaixo de uma árvore, transformada na torre mais alta, e ainda numa praça, num campo, numa biblioteca, aproveitando para dar a cada lugar o desenho necessário para enriquecer a narração.

Se atentando a perspectiva escola, cujo é o foco desse trabalho. Frequentemente as histórias são utilizadas, sendo ela o primeiro contato que uma criança possui com narrativas. Por isso, é importante que o educador esteja preparado para utilizar as histórias de forma que atinja o estudante. Desde pequenas as crianças manifestam interesse para ouvir histórias. E sendo a escola um espaço que muitas vezes proporciona o primeiro contato das crianças com essas narrativas, o educador pode contribuir no seu processo de socialização e subjetividade.

Partindo da necessidade de encarar esse exercício como fundante para a prática, afirma Betty Coelho: “Contar histórias é uma arte, por conseguinte requer certa tendência inata uma predisposição, latente aliás em todo educador, em toda pessoa que se propõe a lidar com crianças” (1997, p. 50). Dessa forma, as histórias se tornam importantes especialmente na educação para crianças. Elas possibilitam um universo de contribuições, e por esse motivo pode ser utilizada como uma força para a formação do indivíduo.

Mary Arapiraca e Rosemary Oliveira (2019, p. 39), citam algumas dessas contribuições: “[...] a contação desenvolve habilidades que não estão voltadas

apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para o social, afetivo e emocional, propiciando, assim, a formação integral da criança para uma ação cidadã”. Nesse sentido, a contação de histórias pode ser utilizada como uma ação pedagógica na sala de aula, já que proporciona a construção de enriquecedores saberes e aprendizagens.

O educador contador de histórias precisa estar disposto a alcançar a criança e estar empenhado no exercício. Conforme defende Celso Sisto (2012, p. 25), “só se conta bem aquela história que a gente amou, estudou e contou para as paredes, o teto, o espelho, os filhos, até que ela brote dos lábios com veemência, convicção, detalhe e emoção”.

A prática requer sensibilidade, emoção, comprometimento e, sobretudo, predisposição, tudo isso para dar voz às histórias. As histórias não devem ser monótonas, sem afeto ou cheias de didatismos. Em última instância, o contador precisa saber por que está contando determinada história, pois o ouvinte também participa da história, não só ouvindo, mas construindo memórias, personagens, cenas. A história acessa a imaginação e a criatividade, logo, é preciso que o contador se familiarize e tenha apreço por ela.

A magia da história acontece nesse lugar em que um contador de histórias, antes de contá-las, sente o encantamento, é quase impossível que os ouvintes não sintam também a emoção e vibrem juntos. Em contrapartida, se o contador não gostar da história, ao transmitir não conseguirá se conectar com o ouvinte.

Aspectos metodológicos

A pesquisa de abordagem qualitativa é essencial quando o pesquisador parte de um marco teórico e entra em confronto com a realidade. Isso possibilita que a pesquisa seja desenvolvida a partir de desafios que vão surgindo ao longo do caminho. O pesquisador, através da sua criticidade irá trabalhar a partir das teorias estudadas e analisar de que forma pode construir ações em uma dada realidade. Dessa forma, a pesquisa jamais será neutra, pois todo processo tem que partir de uma problemática a ser investigada.

Dentro do campo da pesquisa qualitativa existe a pesquisa-ação, que

segundo Michel Thiollent(2019, p.20): “é um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”. Partindo dessa definição, a pesquisa-ação requer a participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, sobretudo do pesquisador.

O papel do pesquisador deve ser ativo, atentando-se para a problemática escolhida e buscando desenvolver ações para resolver ou evidenciar a necessidade de estudar e explorar determinadas questões. A presente pesquisa propões as ações através das sessões de Contação de História. Com essas ações será possível perceber as crianças com TEA e seu processo de inclusão de forma mais dinâmica, pois a pesquisa será um processo de descobertas.

Resultados e discussões

Nos primeiros momentos, foi observado como a criança com TEA se comportava na sala de aula e com as pessoas que estão a sua volta. Nesse sentido, as observações foram participantes e contou com registros no diário de bordo relacionados ao comportamento da criança. Para isso, o pesquisador necessitou ter muita atenção e precisão nos detalhes, identificando da criança com TEA.

No segundo momento, após as observações, a pesquisa propõe a realização de sessões de contação de histórias para verificar quais sentimentos aquela criança esboça ao ouvi-las, o que chama mais atenção e como se comporta, antes, durante e após a CH.

As contações de histórias serão realizadas em etapas, dando possibilidade ao pesquisador usar diferenciadas estratégias e construir análises consistentes que possam agregar as atividades realizadas. Além disso, é necessário fazer o maior número de intervenções possíveis para compará-las e comprovar possíveis resultados.

Para a análise das informações produzidas em campo, esta pesquisa utilizará os momentos em que as crianças com TEA leve irá se manifestar a partir das ações de CH utilizadas pela professora, pois a partir da Contação de Histórias, será levada em consideração os acontecimentos antes, durante e depois da interação dialógica

estabelecida entre a contadora e os ouvintes, especialmente a criança com TEA. Esse fenômeno, de perceber as manifestações da criança, de acordo com Risonete Almeida (2014), é chamado de *Flagrantes Ressonantes*. Desse modo, esta pesquisa dialoga com esses flagrantes para a construção das análises.

Nesse contexto, a escola, como um *lôcus* de pesquisa cheio de variáveis e que por si está em constante transformação, através da CH deve proporcionar momentos enriquecedores, lúdicos e criativos. A pesquisa-ação em questão não busca apenas mudar a dada realidade, mas é imprescindível que movimente a discussão acerca do objeto em questão, o qual permeia os sujeitos. Logo, a pesquisa não busca somente a transformação, pois a prática já faz isso por si só. Os sujeitos são constantemente atravessados pelos modos de subjetivação, aos quais estão intrínsecas a comunicação, linguagem, falas. E, concordando com o autor, a essência é a linguagem.

A pesquisa com crianças com TEA é um caminho não somente para a inclusão, mas de voz para comunidades e famílias que muitas vezes se encontram desassistidas. A experiência de contar histórias para crianças tão complexas reverbera a construção de um caminho possível na educação, que é enxergar essas crianças como parte da escola, da rua, do trabalho, do pensar e do agir.

Dentro do espectro autista há uma variedade de comportamentos. Além disso, há os níveis leves, moderados e severos para classificar o transtorno. No entanto, é comum reduzir esses sujeitos como não falantes ou anti sociais, mas o ser humano, por sua natureza, é falante, nem sempre através de palavras verbais orais ou escritas, mas, também, gestuais. Existem diversas formas de se expressar, até mesmo as ecolalias são formas de comunicar algo. Nesse sentido, é importante pensar a sala de aula e as ações pedagógicas como um espaço múltiplo e descentralizado, sem paradigmas e padrões, um espaço no qual podem ser construídos saberes diversos.

As informações serão produzidas a partir das sessões de CH na turma do 1º ano, vespertino, a qual possui dois alunos com TEA nível I. Os momentos serão registrados através de diário de bordo. Capturando gestos, falas e situações ocorridas durante, antes e depois das histórias. A pesquisadora e também professora regente da turma têm contato com as crianças três vezes na semana.

As sessões contarão com diversas histórias e com performances diferenciadas, para possibilitar a interação da criança com TEA com os demais colegas e sua participação nas atividades, através de roda de conversa, recontos, trabalhos com imagens, faz de conta, cores e objetos. O projeto apresenta uma alternativa para trabalhar a CH para crianças com Transtorno do Espectro Autista, fomentando a inclusão pedagógica. Esses recursos são importantes na contação porque crianças são muito visuais. E em se tratando de crianças com TEA, elas precisam além do visual, que envolve cores e movimentos, experienciar o concreto. As crianças com dificuldade de concentração ou movimentos estereotipados poderão constantemente voltar sua atenção para a história ao tempo em que forem sendo adicionados os personagens e elementos de cada narrativa. As crianças podem ver de perto os personagens e seus movimentos, pois além de ouvir a história visualizam em tempo real os personagens, os movimentos e as cores, experienciando o concreto.

Para o projeto, foram selecionados oito contos clássicos europeus da literatura infantil que exploram a psiquê infantil e seus processos mentais, logo, esses contos têm grandes contribuições para o desenvolvimento da criança. Segundo Bruno Bettelheim (2021), os contos, quando contados para as crianças, as deixam fascinadas. Ele aponta ainda que algumas vezes não é dada a possibilidade para que as crianças meditem sobre as histórias, o que pode impedir que elas reflitam sobre o que ouviram, impossibilitando uma comunicação posteriormente. Os contos a seguir serão analisados a partir da perspectiva de Bruno Bettelheim, pois esse autor realiza análises de contos infantis a partir de uma perspectiva potencializadora para a criança. Além disso, o autor é reconhecido por seus estudos de crianças que possuem o TEA e a importância dos contos para elas. O principal questionamento de Bettelheim é o que ocasiona determinados tipos de comportamentos. Para ele, é necessário entender os processos mentais, e uma das formas em que ele se apoia para compreender e auxiliar as crianças com TEA é através dos contos.

As histórias infantis acolhem a criança, por exemplo, em uma escola comum é como se a sala de aula se transformasse em florestas ou castelos e os personagens fossem os alunos. Pensando dessa forma, os contos escolhidos para a construção

da sequência didática foram: Branca de Neve e os 7 anões, Os Três Porquinhos, João e Maria, João e o Pé de Feijão, As Três Penas, O Irmão e a Irmã, A Rainha Abelha, e o Gênio na Garrafa.

Por serem importantes para trabalhar a personalidade do sujeito, essas histórias foram escolhidas porque as crianças se veem nos personagens. Nelas é possível enxergar os desafios e conflitos vivenciados pelos personagens, que em sua maioria são protagonizados por crianças, e, por sua vez, tomam corpo e forma nas fantasias dos educandos. As crianças se identificam, comparam momentos vivenciados ou se planejam para vivenciar situações com base no que ouviram em determinada história. Assim, podem se preparar para o mundo real através do imaginário.

Considerações finais

De alguma forma, através do real e o imaginário é possível superar os obstáculos mesmo ainda pequenos. Com narrativas fáceis e encantadoras, as histórias em especial prenderam a atenção das crianças com TEA, mesmo em momentos que se mostraram dispersos ou entretidos com outra coisa, nas atividades posteriores as histórias elas se mostraram interessadas e socializaram da sua forma. Por isso, através delas é possível não somente a construção de momentos lúdicos e interativos, mas também a construção de valores e opiniões, necessários já desde crianças para o enfrentamento da vida em sociedade.

Ficaram evidentes as contribuições da CH na revisão de literatura, bem como a inexistência de pesquisas sobre essa temática aliada ao TEA. Em se tratando do ambiente escolar, que possui em suas classes regulares alunos com Transtorno do Espectro Autista, a elaboração de uma sequência didática é ideal para trabalhar as singularidades e socializar os estudos sobre a temática e incluir essas crianças.

Nesse sentido, o projeto que ainda se encontra em andamento, revelou a importância de reservar e preservar o lugar da contação de história nos espaços escolares. Nenhuma criança resiste a uma história infantil quando bem contada. E se tratando das crianças com TEA leve, é perceptível que durante atividades escolares, de caráter passivo, metódico e estático dificilmente vão ter oportunidades

de interagir e se comunicar. Logo, cabe ao educador criar momentos em que essas crianças possam mostrar seu potencial e construir saberes como todos na classe em que estão inseridas.

Referências

ALMEIDA, Risonete. **Cenas Simbólicas e Enunciação Oral**: ressonâncias de sentidos na educação infantil. Salvador: UFBA, 2014.

AMERICAN PSYCHITRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. DSM V. Porto Alegre: Editora Artmed, 2014.

ARAPIRACA, Mary; OLIVEIRA, Rosemary. **Contar Histórias em Espaços Formais e Informais de Aprendizagem**. Salvador: EDUFBA, 2019.

BA HAMPATÊ, Amadou. Amkoullel: **O Menino Fula**. São Paulo: Palas Athena, 2003.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Tradução: Arlene Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

COELHO, Betty. **Contar Histórias**: uma arte sem idade. Ática: São Paulo, 1997.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM ESTUDANTES COM DÉFICIT OU TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM SEM DIAGNÓSTICO FORMAL

Karine das Neves Paixão Silva
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) /Campus XI

Janara Aparecida Teixeira Batista
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) /Campus XI

Resumo

O presente trabalho, fruto da inquietação de uma das autoras que atua na educação profissional, traz em seu escopo a reflexão acerca dos desafios enfrentados pela prática pedagógica na educação profissional ao lidar com estudantes que apresentam déficit ou transtornos de aprendizagem sem um laudo formal. O referencial teórico tem aporte em autores como Girotto (2015), Aquino (1997), Andrade (2003), Coll (2004), Fonseca (1995). O estudo propõe ainda uma discussão acerca da avaliação e suporte adequado a esses estudantes, bem como estratégias que podem ser implementadas para promover uma educação inclusiva e de qualidade. Metodologicamente o trabalho inspirou-se na perspectiva do estado da arte do objeto de estudo. Embora os desafios permaneçam, é importante lembrar que uma abordagem inclusiva, suporte adequado, estratégias personalizadas, abordagem diferenciada e adaptada para atender às essas necessidades educacionais específicas, os educadores podem ajudar esses estudantes a alcançar seu pleno potencial na educação profissional.

Palavras-chave: prática pedagógica; déficit de aprendizagem; educação profissional.

Introdução

A inclusão de estudantes com déficit ou transtornos de aprendizagem nas instituições de ensino regular tem se tornado uma prática cada vez mais comum. No entanto, a falta de um laudo formal que confirme a presença dessas condições pode dificultar a adoção de estratégias pedagógicas seguidas. Isso resulta em desafios para os professores no ambiente educacional, onde as demandas são específicas e exigem uma atenção diferenciada.

A educação profissional desempenha um papel fundamental na preparação de estudantes para o mercado de trabalho. No entanto, muitos estudantes matriculados nesse modelo de aprendizagem (voltado para o desenvolvimento de

competência e habilidades técnicas visando suprir as demandas do mercado de trabalho) podem apresentar déficit ou transtornos de aprendizagem, que podem impactar seu desempenho acadêmico e suas perspectivas futuras. Embora um laudo formal seja geralmente considerado uma ferramenta importante para identificar essas dificuldades, alguns estudantes podem não ter acesso a uma avaliação especializada, tornando desafiador para os educadores que atuam na educação profissional e tecnológica a adaptação de sua prática pedagógica para atender às necessidades individuais desses estudantes.

Professores não são especialistas em distúrbios, mas ao perceber as dificuldades no processo de aprendizagem devem encaminhar para avaliação de um especialista, mesmo que em um processo tardio como na educação profissional. Dificuldade de aprendizagem não é o mesmo que transtorno de aprendizagem, é preciso diferenciar para não causar conflito no processo de identificação do problema.

O termo dificuldade de aprendizagem é utilizado para descrever a falta de habilidade em adquirir uma ou mais competências, sem uma causa evidente. Já os transtornos de aprendizagem referem-se a problemas relacionados a deficiências sensoriais e intelectuais que dificultam o processo de aprendizagem. (Giroto; Giroto; Oliveira, 2015).

As dificuldades ligadas ao processo de aprendizagem são caracterizadas principalmente por dificuldades na leitura escrita e na matemática, tanto de forma individual, quanto de forma combinada. As dificuldades têm causas neurológicas e para um diagnóstico formal é necessário a avaliação de uma equipe multidisciplinar.

Em sala de aula, o professor deve agir de maneira objetiva para minimizar os danos causados por essas dificuldades. De maneira, que é necessário o suporte de profissionais especialistas da área, a fim de poder atender as especificidades do educando e também dar o suporte necessário ao professor.

Referencial teórico

Desafios enfrentados pelos educadores

A identificação de estudantes com déficit ou transtornos de aprendizagem sem um laudo formal é um dos principais desafios enfrentados pelos educadores. A falta de conhecimento específico sobre as dificuldades de aprendizagem de um estudante pode levar a compreensão de erros de seu comportamento e desempenho acadêmico. Além disso, os educadores podem ter dificuldade em identificar estratégias adequadas de ensino, bem como em fornecer o suporte necessário para que o aluno alcance seu pleno potencial.

Essa ausência de um diagnóstico formal muitas vezes leva a uma falta de compreensão, por parte do educador, sobre as dificuldades desses estudantes, o que pode levar a compreensão equivocada e errônea de seu comportamento e desempenho acadêmico. É essencial que os professores estejam atentos a sinais de dificuldades de aprendizagem e busquem estratégias de avaliação alternativas para identificar esses estudantes. Os sintomas e comportamentos associados a déficits ou transtornos de aprendizagem podem variar, e nem sempre são evidentes ou facilmente compreensíveis. Isso pode levar a uma falta de suporte adequado e personalizado para os estudantes.

Cada aluno é único, e suas necessidades de aprendizagem podem diferir dos demais. A ausência de informações familiares sobre as dificuldades específicas enfrentadas pelo aluno pode tornar-se motivado o desenvolvimento de estratégias de ensino eficazes e adaptadas às suas necessidades individuais.

Estudantes com déficit ou transtornos de aprendizagem podem apresentar desafios comportamentais e de motivação na sala de aula. Sem um laudo formal, é mais difícil compreender as origens desses comportamentos e encontrar abordagens adaptadas para lidar com eles. A falta de conhecimento sobre as estratégias de manejo comportamental e motivação pode resultar em dificuldades de engajamento e desmotivação dos estudantes.

Tais motivos e também agregando a dificuldade de definição das dificuldades se são transitórias ou permanentes, fazem com que o processo de aprendizado seja feito com altos e baixos, sem uma estabilidade que faça com que o processo de ensino aprendizagem e correspondem a déficits funcionais superiores como linguagem, percepção, raciocínio lógico, cognição, atenção e afetividade (Bermejo & Llera, 1997, Dockrell & Mc Shanne, 1997, Garcia, 1998). É comum perceber que o

ato de não aprender tem sido frequentemente associado à figura do aluno problema. (Zucoloto e Sisto, 2012).

Para Aquino (1997 p.2).

O aluno problema é tomado, em geral como aquele que padece de certos supostos “distúrbios” psicopedagógico, distúrbios estes que podem ser de natureza cognitiva (os tais distúrbios de aprendizagem) ou de natureza comportamental, e nessa última categoria enquadra-se um grande conjunto de ações que chamamos usualmente de indisciplinados”. Dessa forma, a disciplina e o baixo aproveitamento dos alunos seriam como duas faces de uma mesma moeda, representando os dois principais obstáculos para o trabalho docente.

É frequente que no ambiente escolar, diante das dificuldades de aprendizagem o professor e o aluno com dificuldade, sintam-se desmotivados e inevitavelmente sintam-se impotentes.

Andrade (2003, p.15) explana que:

Qual o significado dos termos aluno com problema ou dificuldade de aprendizagem? São várias as possíveis respostas, várias as possíveis construções de significados acerca dos termos, sem que uma seja mais verdadeira que outra. Assim, não podemos previamente acreditar que alunos são problemas ou que famílias são desajustadas, ou que professores são autoritários. Precisamos ver uns “quebra-cabeças”, as partes e o todo!

É preciso compreender, que só atualmente vêm se discutindo, pesquisando, buscando compreender como as dificuldades de aprendizagem devem ser acompanhadas. Não deve ser tratada como uma questão de culpabilizar seja o professor, a família e muito menos o aluno e sim que seja feito um trabalho em conjunto. O educando traz consigo habilidades desenvolvidas no decorrer da sua história cabe a escola e a família desenvolvê-las.

Avaliação e suporte adequado a esses estudantes

Embora avaliar e fornecer suporte adequado a estudantes com déficit ou transtornos de aprendizagem sem um laudo formal represente um desafio para educadores e profissionais da educação, é fundamental garantir que esses estudantes recebam tanto atenção como os recursos necessários para alcançar seu

pleno potencial acadêmico e desenvolvimento pessoal. E qual a importância da avaliação e como fornecer suporte adequado a esses estudantes?

Para iniciar o processo de avaliação, os educadores devem estar atentos a sinais indicativos de dificuldades de aprendizagem. Esses sinais podem incluir desempenho abaixo do comportamento esperado, desafiador, dificuldades de socialização, problemas de linguagem, entre outros. A atenção cuidadosa e sistemática desses aspectos pode fornecer informações valiosas sobre as necessidades dos estudantes.

Além da observação, é importante coletar informações adicionais sobre o aluno. Isso pode ser feito por meio de conversas com os pais, responsáveis ou familiares, que podem compartilhar informações sobre o histórico de desenvolvimento e possíveis dificuldades enfrentadas pelo estudante. A colaboração com outros educadores que já tiveram contato com o aluno também pode fornecer informações valiosas. Além da observação, é importante coletar informações adicionais sobre o estudante. Isso pode ser feito por meio de conversas com os pais, responsáveis ou familiares, que podem compartilhar informações sobre o histórico de desenvolvimento e possíveis dificuldades enfrentadas pelo estudante. A colaboração com outros educadores que já tiveram contato com o estudante também pode fornecer informações valiosas.

Coll, Marchesi e Palácios (2004) enfoca a importância de que seja feita uma intervenção específica e individual por parte dos professores com crianças com dificuldades o mais estreitamente possível nos ambientes familiar e escolar, uma vez que são nesses ambientes que as crianças passam maior parte do seu tempo. Que todo o meio do educando seja favorável a estimulação da aprendizagem.

Diversos autores concordam que, uma boa forma de trabalhar com educandos que apresentem dificuldades de aprendizagem é ter uma comunicação clara e precisa. Existem diversos fatores que estão ligados à essas dificuldades, mas em sua maioria são desconhecidas pelos educadores. Assim, é preciso focar em variantes que estão sob seu domínio, com por exemplo a prática pedagógica.

Ainda segundo Coll, Marchesi e Palacios (2004, p.88) é possível simplificar o trabalho dos educadores, pois durante o seu planejamento o professor deverá partir

dos interesses, das experiências e das competências do estudante, adaptando o conhecimento à sua experiência e habilidades comunicativas e linguísticas, ajustando os diferentes elementos da linguagem aos conhecimentos prévios e as suas possibilidades compreensivas, de maneira a não limitar o estímulo linguístico que o estudante recebe, mas torná-lo mais acessível.

Estratégias que podem ser implementadas para promover uma educação inclusiva e de qualidade

Uma vez que alunos com déficit ou transtornos de aprendizagem sejam identificados, é fundamental adaptar a prática pedagógica e as estratégias de ensino para atender às suas necessidades específicas. A flexibilização do currículo, a criação de atividades diferenciadas e o uso de metodologias de ensino inclusivas são algumas das abordagens que podem ser adotadas. No entanto, a falta de um laudo formal pode dificultar a obtenção de recursos e apoios necessários para implementar essas práticas.

Independentemente de um diagnóstico formal, os educadores devem adaptar suas estratégias de ensino para atender às necessidades dos estudantes. Isso pode envolver a utilização de recursos visuais, instruções claras e concisas, tempo extra para concluir tarefas, fornece suporte adicional para organização e planejamento, entre outras estratégias. O uso de tecnologias assistivas também pode ser benéfico para facilitar o acesso à informação e a participação ativa do estudante na sala de aula. É importante enfatizar a criação de um ambiente inclusivo, onde os estudantes se sintam valorizados e homenageados, encorajando a participação e a colaboração entre os colegas.

A falta de um laudo formal não deve ser um obstáculo para que os educadores busquem apoio de profissionais de saúde, como psicólogos e psicopedagogos. A colaboração entre os profissionais da área de saúde e os professores pode ajudar a identificar estratégias mais eficazes para lidar com os desafios específicos enfrentados por alunos com déficit ou transtornos de aprendizagem. Além disso, essa parceria pode auxiliar na obtenção de um laudo

formal, se necessário, e na orientação para o desenvolvimento de planos de intervenção educacional.

A ausência de um laudo formal destaca a importância da conscientização e capacitação dos professores em relação aos diferentes tipos de déficit ou transtornos de aprendizagem. Os educadores devem ser informados sobre as características dessas condições, estratégias de ensino eficazes e a importância da adoção de uma abordagem inclusiva. A formação contínua dos professores é essencial para que eles estejam preparados para enfrentar os desafios da educação profissional em estudantes com déficit ou transtornos de aprendizagem sem um laudo.

É preciso entender que as atividades devem ser do interesse do educando, devem ser pensadas para as suas especificidades, suas interações sociais, sua relação como o que está sendo trabalhado, pois quando um estudante consegue desenvolver bem uma tarefa e recebe o reconhecimento do seu trabalho abre-se um novo caminho para uma maior dedicação porque quando ele percebe que o professor confia nele, as chances de desenvolvimento aumentam. (Coll, Marchesi e Palacios, 2004).

Segundo Fonseca (1995, p. 131):

A noção de motivação está também intimamente ligada à noção de aprendizagem. A estimulação e a atividade em si não garantem que a aprendizagem se opere. Para aprender é necessário estar-se motivado e interessado. A ocorrência da aprendizagem depende não só do estímulo apropriado, como também de alguma condição interior própria do organismo.

Estudos apontam que a escola, deve evitar uma simples recepção de conteúdos, de maneira a proporcionarem ao aluno não apenas o desenvolvimento educacional, mais também uma formação cultural para um bom convívio social. As dificuldades de aprendizagem não devem ser consideradas como fracassos, o educando deve ser visto em sua totalidade e os desafios devem ser superados.

Muitas dificuldades de aprendizagem são decorrentes da metodologia inadequada, professores desmotivados e incompreensivos, brigas e discussões entre colegas. A escola deve ser a segunda casa do indivíduo, um lugar onde ele possa se sentir bem e entre amigos, contar com a professora sempre que precisar ou sempre que tiver um problema familiar

(outra causa de dificuldades de aprendizagem) e manter contato com os outros membros da equipe escolar assim como a coordenação pedagógica. Se o aluno se sente à vontade para conversar com a professora. (Nepomuceno e Bridi, 2010, p.07).

Aspectos metodológicos

O trabalho inspirou-se na perspectiva do estado da arte do objeto de estudo, sendo realizado um levantamento bibliográfico que possibilitou o mapeamento de produções que já foram produzidas referentes a temática abordada.

Segundo Vosgeraue e Romanowski (2014), o objetivo ao utilizar esse método é fazer um levantamento, mapeamento e análise do que se produziu até então, considerando áreas de conhecimento, períodos cronológicos, espaços, formas e condições de produção, bem como examina as contribuições das pesquisas analisadas, podendo até apontar as necessidades de melhorias e tendências de investigação.

Recorreu-se a BDTD, como banco de dados desse trabalho, por ser um órgão que reúne em um único portal de busca todas as pesquisas defendidas por brasileiros, em âmbitos nacional e internacional. Partindo dessa premissa, buscou-se inventariar os trabalhos que versam sobre a mesma temática pesquisada.

A presente pesquisa percorreu as seguintes etapas:

a) Investigação das produções no banco de dados da BDTD – acesso ao site bdtd.ibict.br/vufind;

b) Definição do descritor: déficit ou transtornos de aprendizagem na educação profissional;

c) Levantamento, por meio do campo “busca avançada”, no qual foi escrito o descritor (1º filtro) “déficit ou transtornos de aprendizagem na educação profissional”. Além disso, a pesquisa não teve restrição no que se refere a: idiomas e tipos de documentos. No entanto, apresentou restrição nos seguintes aspectos: correspondência dos temas – todos os termos; marco temporal de defesa – 2019 a 2023; sem preferência de ilustração. Ao utilizar esses critérios de exclusão / filtro foram encontradas 03 produções, que apresentaram tais expressões em seus títulos, palavras-chave e/ou resumos, sendo 02 dissertações e 01 tese;

d) Desse filtro final ficaram 02 produções, que por estarem diretamente ligadas ao tema da pesquisa, formaram o corpus da investigação. Os dados que identificam cada uma dessas produções encontram-se no quando a seguir, ordenadas pelo aspecto relevância:

Quadro 1: Identificação dos trabalhos acadêmicos analisados

Título	Assuntos	Ano de defesa	instituição	Autoria	Tipo	idioma
Práticas inclusivas orientadas ao estudante com deficiência intelectual no ensino profissional técnico de nível médio no campus Boituva – IFSP	- Inclusão educacional - Deficiência intelectual - Educação profissional - Ensino técnico	2019	Universidade Cidade de São Paulo Brasil Pós-Graduação Programa de Mestrado em Educação UNICID	Regiane Miranda de Andrade	Dissertação	Português
Sequência didática de magnetismo: uma proposta para o ensino de alunos com TDA	- Educação - Linguagens - Tecnologias - Valores	2021	Universidade Federal do Rio Grande do Norte Programa de Pós-graduação em ensino de física - rede nacional	Adriano Henrique de Vasconcelos,	Dissertação	Português

Fonte: elaborado pelo autor partir de dados extraídos no banco de dados da BDTD

Resultados e discussões

Das produções investigadas, percebeu-se que não existe nenhum trabalho em nível de doutorado, na BDTD. Ambas são em nível de mestrado. Somente um trabalho apresenta as dimensões de intervenção. As dissertações estão concentradas em duas instituições: uma federal e uma instituição privada.

A análise feita na dissertação de Andrade (2019) identificou-se que o trabalho apresenta, enquanto objetivo principal, a análise do processo de inclusão de alunos

com deficiência intelectual no ensino profissional técnico de nível médio no campus Boituva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo- IFSP, sob o foco das práticas pedagógicas inclusivas. Como contribuição, a autora sinaliza o aumento da demanda de inclusão de jovens e adultos na educação profissional e a necessidade de ressignificar atitudes e concepções dos professores acerca da inclusão escolar e ressignificar concepções dos professores acerca da deficiência intelectual, para que assim se possa incluir na educação profissional, uma vez que, segundo o autor, práticas docentes inclusivas são fundamentais para o processo de inclusão, pois quando o aluno é percebido em sua individualidade e suas habilidades são o ponto de partida para sua aprendizagem, a inclusão se concretizam.

Na análise realizada na dissertação de Vasconcelos (2021) percebe-se que o trabalho propõe, enquanto objetivo principal, a oferta de uma ferramenta pedagógica que facilite o aprendizado para os alunos que possuam alguma deficiência no aprendizado, através de um produto educacional em forma de material de apoio para o professor e o aluno. Os experimentos são adaptados à realidade do aluno e seu cotidiano, a fim de apresentar novos métodos de ensino que tragam diversificação do aprendizado dos educandos. Como contribuição, a autora espera que o trabalho possa servir de referência para professores que se deparam com alunos com dificuldade no aprendizado em sala regular e se frustram por não saber por onde começar e como conduzir as suas aulas. Mesmo que seja uma proposta de ações voltadas para o Magnetismo, este guia serve como exemplo para poder explorar outras áreas da Ciência. Andrade também evidencia a necessidade de buscar novas metodologias por parte da equipe pedagógica, que norteiem caminhos criando um espaço democrático, igualitário e justo, que devem ser para todas as escolas.

Considerações Finais

A prática pedagógica na educação profissional enfrenta desafios experimentados ao lidar com alunos que apresentam déficit ou transtornos de aprendizagem sem um laudo formal. A identificação, avaliação e suporte adequado a esses alunos treinaram conjuntos dos educadores, profissionais de saúde e das

instituições de ensino. A conscientização, capacitação e colaboração são fundamentais para promover uma educação inclusiva e de qualidade, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades igualitárias de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Ao reconhecer e atender às necessidades individuais de cada estudante, a educação profissional pode se tornar um espaço onde todos os estudantes têm a oportunidade de desenvolver plenamente suas habilidades e potencialidades.

Fica evidente que os professores apresentam dificuldades com o manejo de estudantes com dificuldades de aprendizagem. Dentre todas as possíveis causas atribuídas às dificuldades do aluno é somente no meio acadêmico que o educando vai se dar conta ou ser notado quanto as suas dificuldades. A partir de então ser encaminhado para profissionais especializados e ter a possibilidade de intervenção correta, pois o professor passa a contar com o suporte de um profissional especializado.

Faz necessário, porém, que tanto o professor, quanto a escola, reveja suas práticas, suas limitações pedagógicas, variáveis como motivação, didática, conteúdos, também interferem nesse processo. As limitações não são apenas do educando, mas também do professor e da instituição de ensino.

Referências

ANDRADE, E. G. C. **Família, escola e a dificuldade de aprendizagem:** intervindo sistematicamente. Psicologia Escolar e Educacional, Campinas V. 7. N. 2 p.171-178, dez 2003.

ANDRADE, R. M. **Práticas inclusivas orientadas ao estudante com deficiência intelectual no ensino profissional técnico de nível médio no Campus Boituva - IFSP.** São Paulo, 2019.

AQUINO, J. G. **ERRO e fracasso na escola alternativa e práticas.** 2ª Ed. São Paulo: Summus, 1997.

COLL, C. S. **Entrevista a Faoze Chibli.** Revista Educação, São Paulo, ano 7, n. 78, out. 2003.

COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** 2ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v.

FONSECA, V. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. 2º Ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GIROTTI P. R. C.; GIROTTI E.; OLIVEIRA B. J. **Prevalência de Distúrbios da Escrita em Estudantes do Ensino Fundamental: uma Revisão Sistemática**. UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ., Londrina, v. 16, n.4, p. 361-366, 2015

NEPOMUCENO, C. P.; Bridi, Jamile, C. A. **O Papel da Escola e dos professores na Educação de Crianças que apresentam dificuldade de Aprendizagem**. Revista Eletrônica de Ciências e Educação, Campo Largo, v. 9, n.1, jul., 2010.

VASCONCELOS, A. H. **Sequência didática de magnetismo: uma proposta para o ensino de alunos com TDA**. 2021. 106f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física em Rede Nacional) - Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas**, Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CIDADÃ: ESTUDO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SERRINHA-BA

Laise Souza Santos
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Gildaite Moura de Queiroz
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Resumo

O artigo discute a articulação entre o processo de alfabetização/letramento e a formação cidadã das crianças, fundamentado em Soares (2005); Mortati (2006) e Freire (1996). Emergiu do problema: os caminhos para alfabetização e letramento adotados na prática pedagógica dos professores possibilitam a formação cidadã dos estudantes? Teve como objetivo geral: analisar as contribuições da alfabetização e do letramento para a formação cidadã dos estudantes do 1º e 2º ano do ensino fundamental. A metodologia de abordagem da pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa de campo, teve como instrumento a entrevista semiestruturada. Os sujeitos foram duas professoras alfabetizadoras e lócus uma escola da rede pública municipal de Serrinha-Ba. Após a análise foi possível identificar que as práticas docentes contribuem para a formação cidadã da criança; que a alfabetização e o letramento acontecem de forma contextualizada, de acordo com as experiências das crianças, o que favorece a aprendizagem e proporciona a formação cidadã.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; cidadania.

Introdução

O estudo traz um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEB/DEDC/Campus XI, a partir do debate sobre a alfabetização e o letramento nos anos iniciais do ensino fundamental como possibilidade de contribuir para a formação cidadã da criança.

A discussão foi potencializada no estágio realizado com crianças do 1º e 2º ano do ensino fundamental em uma instituição escolar pública de Serrinha-BA, no qual foi perceptível a importância de trabalhar temas que vão além dos livros didáticos que são necessários para o pleno desenvolvimento do educando com vistas a sua formação cidadã.

Sabe-se que a alfabetização sempre foi um problema que permeia a educação em nosso país; porém, segundo Rangel, Rocha, Manhães e Santos (2020)

alfabetizar letrando passou a ser um desafio mais complexo, afinal por medidas de segurança e tentativa de contenção do vírus, houve a necessidade do distanciamento social e consequentemente as escolas fecharam e substituíram as aulas presenciais por remotas em decorrência da pandemia do novo coronavírus¹, iniciada no final do ano de 2019 na China.

Além da problemática existente na turma que envolve a alfabetização/letramento, se percebeu a existência de conflitos entre as crianças nas relações com o grupo, como por exemplo: bullying, brigas, desrespeito e outros aspectos ligados a convivência em sociedade e constituição da cidadania. Portanto, realizar um trabalho que envolvesse a aprendizagem da leitura e escrita contextualizada com temas relacionados à valores e princípios éticos para a sala de aula, foi importante, afinal o (a) pedagogo(a) como medidor(a) deve ter a consciência da relevância de questões inerentes a vida social, pois, podem favorecer a formação cidadã no processo de ensino e aprendizagem.

A partir desse olhar de pesquisa no estágio, buscou-se aprofundar novas leituras com a finalidade de investigar essa realidade no TCC, de modo a compreender em outros espaços escolares a existência de um trabalho pedagógico que articulasse a formação cidadã ao processo de alfabetização/letramento das crianças. Dessa forma, o locus da pesquisa se difere do que foi realizado o estágio curricular

Torna-se relevante, portanto, a discutir este tema, pois, não é uma questão apenas do presente e sim advinda de um contexto histórico no qual a alfabetização é considerada ainda um “problema” pelos sistemas educacionais em nosso país sobretudo nas esferas públicas, devido à diversos fatores que vão desde a aspectos conceituais, metodológicos e formativos, uma vez que a escola muito utilizou/tem utilizado métodos tradicionais (Mortatti, 2006; Soares, 2005), por meio de práticas descontextualizadas que não garantem a imersão adequada dos sujeitos na práticas

¹ O novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, causador da doença COVID-19, são RNA vírus causadores de infecções respiratórias em uma variedade de animais, incluindo aves e mamíferos. Referência: **Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva.** Disponível em: <https://scielosp.org/article/csp/2020.v36n3/e00019620/#:~:text=Coronav%C3%ADrus%20s%C3%A3o%20RNA%20v%C3%ADrus%20causadores,of%20their%20replication%20and%20pathogenesis>. Acesso em dezembro de 2022.

sociais de letramento, bem como a formação cidadã. Sendo assim, é relevante também para a formação do pedagogo, afinal é a escola o espaço privilegiado para a constituição da cidadania, para a humanização (FREIRE, 1996).

Alfabetização e letramento: articulação necessária para a aprendizagem da leitura, escrita e formação cidadã

Historicamente a alfabetização imprimiu um conceito tradicional que consiste na prática de decodificar e codificar grafias. Por muito tempo este era o foco das escolas, ensinar a ler e a escrever, sendo que possuir minimamente este conhecimento já tornaria o sujeito alfabetizado, sem que houvesse necessariamente a articulação com práticas sociais de leitura.

Soares (2005), discute sobre o conceito de pessoa alfabetizada, afirmando que, até o censo de 1930, um sujeito alfabetizado era aquele que declarasse saber ler e escrever, o que poderia se restringir a leitura e a escrita do seu próprio nome ou de um bilhete simples. Além deste conceito tradicional de alfabetização. Para Mortatti (2016), alfabetização é uma prática pedagógica que utiliza procedimentos metodológicos sistematizados e substitui os antigos textos que não eram contextualizados por gêneros textuais diversificados.

Vale ressaltar que Soares (2005) define alfabetização como um “[...] processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Assim, as revisões conceituais sobre alfabetização, apontam para a necessidade de que o sujeito faça uso de práticas sociais da leitura e da escrita, e aproximam a alfabetização daquilo que vem a ser compreendido como letramento.

Galvão e Leal (2005) afirmam que é necessário ensinar a ler e escrever com textos diversificados e que apresentem uso social, como por exemplo: bilhetes, listas, receitas, contos e outros, afinal essas práticas facilitariam a compreensão dos estudantes, afinal vão estar atrelados a realidade destes.

Para nomear os conhecimentos relacionados a leitura e a escrita articulados com as práticas sociais, ou seja, ao uso social da leitura e da escrita, surge o termo letramento (Soares, 2005). Conquanto, não basta apenas saber ler e escrever. É

imprescindível que o sujeito faça o uso frequente da leitura e da escrita em distintos contextos socioculturais.

A importância da alfabetização e do letramento para formação cidadã

A alfabetização é um dos meios de a escola construir práticas pedagógicas alicerçadas na construção da cidadania, afinal a alfabetização não é uma técnica neutra, não significa apenas aprender a ler e a escrever, mas, saber fazer uso da leitura e escrita em contextos reais (Soares, 2005).

Galvão e Leal (2005) apresentam outros benefícios da alfabetização articulada com o letramento, quando apontam que o ensino da leitura e escrita fundamentado no uso social contribui para que as crianças aprendam interpretar textos, principalmente quando os textos, as atividades e as discussões estão atreladas à realidade dos educandos.

Sendo assim, será relevante articular o processo de alfabetização das crianças com temas importantes da sociedade, os quais devem fazer parte da sala de aula porque são presentes no seu contexto social, com fins de contribuir para mudanças na realidade delas. Desse modo, torna-se necessário que a professora¹ esteja atenta ao surgimento de temas no cotidiano da sala de aula, que precisam ser discutidos e que vão além dos conteúdos preestabelecidos nos livros.

O Art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - 9.394/96, o Ensino Fundamental básico e gratuito a partir dos seis anos de idade com duração de nove anos, cujo principal objetivo é formar o cidadão através do domínio da leitura e escrita, da compreensão dos ambientes natural e social, do sistema político, da formação de valores (Brasil, 1996).

O trabalho docente na formação cidadã dos educandos

Tendo em vista que a escola deve preparar os educandos para resolver problemas sociais e econômicos por meio de conhecimentos científicos,

¹ A escolha de utilizar o termo no feminino se deu em razão de considerar as colaboradoras do estudo.

aperfeiçoando-os continuamente com responsabilidade, criatividade e criticidade. Neste sentido, a escola, concebida como um espaço no qual os educandos possam exercer seu papel de cidadãos na construção da democracia social (LIBÂNEO, 2003), deverá primar o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, da responsabilidade e da imaginação, de maneira a formar sujeitos ativos para o efetivo exercício da cidadania numa sociedade democrática, sustentada pelo direito e respeito à diversidade, é um dos papéis da escola.

De acordo com Gadotti (2001), a instituição escolar deve ter objetivos formativos voltados para formação cidadã do educando, despertando-o para a consciência de direitos e deveres na vida em sociedade, sobretudo a escola pública e popular que cada vez mais deverá estar comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para isso, o papel do docente é fundamental, tendo em vista a possibilidade de contribuir através de ações pedagógicas capazes de libertar a sociedade da opressão, desenvolvendo no educando a consciência crítica, questionadora e leitura/compreensão do contexto social (Freire, 2001). A ação pedagógica segundo Freire (2020), é um ato de conscientização que resulta da reflexão da própria realidade para então compreendê-la e transformá-la.

Sendo assim, torna-se perceptível o quanto é importante construir práticas docentes para a formação cidadã dos educandos em processo de alfabetização, tendo em vista que estas não devem se basear em métodos tradicionais os quais, como acentua Mortatti (2006), estão desprovidas dos debates contextualizados, distantes das práticas sociais de letramento. Alfabetizar os educandos em articulação com o letramento proporciona não apenas compreender o sistema de escrita alfabética (Moraes; Albuquerque; Leal, 2005), mas, principalmente, refletir temas inerentes aos contextos socioculturais dos educandos constituindo a aprendizagem significativa.

Caminhos metodológicos – resultados e discussão

O estudo que partiu do problema: os caminhos para alfabetização e letramento adotados na prática pedagógica dos professores possibilitam a formação

cidadã dos estudantes?, teve como objetivo geral analisar as contribuições da alfabetização e do letramento para a formação cidadã de crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental., se apoiou nos objetivos específicos: compreender a articulação entre alfabetização e letramento para a aprendizagem da leitura e escrita para o exercício da cidadania; identificar, nas práticas docentes de alfabetização e letramento, fatores que favoreçam a formação cidadã; e problematizar acerca da importância da formação cidadã nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ancorado na abordagem da pesquisa qualitativa (Goldenberg, 1997), definiu-se por uma investigação voltada para aspectos qualitativos por considerar as subjetividades. Assim, se definiu pela pesquisa de campo (Fonseca, 2002), sendo possível compreender as práticas dos sujeitos com relação ao objeto estudado, as condições de trabalho docente, dentre outros aspectos. Foi utilizado como instrumento de coleta das informações a entrevista semiestruturada com docentes atuantes no 1º e 2º do ensino fundamental, em uma escola pertencente à rede pública, situada no município de Serrinha -Ba.

A entrevista semiestruturada partiu de um roteiro que contou com 14 (quatorze) perguntas organizadas a partir dos objetivos propostos, que deram origem a dois eixos de análise: Eixo I – Práticas de alfabetização e letramento, que foi conversado sobre o conceito de letramento e as suas contribuições para a prática em sala de aula e aprendizagem das crianças; Eixo II – Alfabetização e letramento com vistas na formação cidadã, no qual foi possível extrair compreensões sobre as contribuições das práticas das professoras alfabetizadoras para a formação cidadã das crianças.

Anterior à entrevista, foi acordado entre as partes por meio do Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido (TCLE) a não divulgação do nome da instituição e a identidade das professoras entrevistadas, sendo estabelecido, portanto, nomes fictícios para as docentes.

A professora Margarida é residente do município de Serrinha-BA, tem 47 (quarenta e sete) anos, é pedagoga, possui 28 (vinte e oito) anos de regência de classe, sendo que 24 (vinte e quatro) anos em classes de alfabetização, atualmente atua na rede pública municipal na turma do 1º ano do ensino fundamental com crianças na faixa etária entre 06 e 07 anos de idade. A professora Girassol também

é residente do município de Serrinha-BA, tem 64 (sessenta e quatro) anos, a sua formação é em Letras, possui 28 (vinte e oito) anos de regência de classe, sendo que 17 (dezessete) anos em classes de alfabetização, atualmente atua na rede pública municipal na turma do 2º ano do ensino fundamental com crianças na faixa etária entre 07 e 08 anos de idade.

Contribuições das práticas de professoras alfabetizadoras para formação de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental – resultados e discussões

a) Eixo I – Práticas de alfabetização e letramento

Neste eixo buscou-se saber das professoras entrevistadas o que elas compreendem por letramento. Margarida (2022) afirmou que: “é o processo de compreender a leitura e a escrita, [...] ele complementa a alfabetização”; Girassol (2022) relatou que o letramento consiste em “[...] compreender o contexto de mundo e capacidade de se mover nele”. Observa-se que elas possuem a percepção de que o letramento e a alfabetização são processos distintos, porém indissociáveis assim como Soares (2005).

Sobre os entraves apresentados para a articulação da alfabetização e letramento na prática das professoras entrevistadas, Margarida (2022) afirmou que:

[...] Os contextos sociais das crianças são diferentes, como a gente tem que fazer essa articulação da aprendizagem e ensino, fica difícil. [...] elas têm experiências diferentes e temos que ficar atentas a isso (Margarida, 2022).

Segundo Mortatti (2005) no processo de ensino e aprendizagem deve-se buscar uma forma que atenda as singularidades de todas as crianças, o que para professora Margarida é um ajuste difícil de fazer. Compreendendo-se que a questão posta pela professora remete às condições materiais de vida das crianças, as quais se somam às condições materiais da unidade escolar, talvez essa realidade intensifique o sentimento de “incapacidade/dificuldade” expresso pela professora quando acentua a realidade das crianças.

Já a professora Girassol (2022), sobre esse mesmo aspecto, afirmou que as suas dificuldades nessa articulação estão centradas no auxílio da família, afinal nem todos têm um bom acompanhamento em casa para dar continuidade no trabalho realizado dentro da sala de aula. Sendo assim, a professora supracitada percebe a importância do acompanhamento da família com a criança e o quanto a ausência desse acompanhamento interfere no bom desempenho dela, sendo esse aspecto o que, na prática dessa professora, interfere na articulação entre a alfabetização e letramento em sua rotina didática.

Sabe-se o quanto a relação escola-família é indispensável para que o processo educativo ocorra de maneira favorável à construção das aprendizagens na formação das crianças (Bencini, 2003).

Sobre como a articulação da alfabetização e do letramento favorecem a aprendizagem da criança. Margarida (2002) afirmou que: “contribui e contribui muito! A criança atribui significado ao que a gente explica na sala”; Girarassol (2022) relatou que “essa articulação envolve a criança e isso favorece a sua aprendizagem (Girassol, 2022)”. Os relatos apontam para o que Mortatti (2005) retrata sobre a importância de um ensino contextualizado, afinal elas afirmam que esse ensino deve apresentar significados. Nesse sentido, as professoras compreendem que no ensino da leitura e da escrita se faz necessário considerar as práticas sociais de letramento (Soares, 2005).

b) Eixo II – Alfabetização e letramento com vistas na formação cidadã.

Neste eixo, as professoras falaram sobre como a prática em sala de aula pode contribuir para a formação cidadã; Margarida (2022) relatou:

[...] todas as oportunidades nas minhas aulas, eu contextualizo o conteúdo com a realidade das crianças e, também, com o papel do cidadão na sociedade [...]. Eu faço essa relação através dos conteúdos programáticos quando trabalho com as datas comemorativas [...] sempre de uma forma lúdica, pra não ficar pesado, são crianças né (risos). (Margarida, 2022)

Essa professora compreende o seu papel na formação crítico-reflexiva das crianças e acredita na dimensão política da prática docente, embora tenha

destacado aproveitar os conteúdos relacionados as datas comemorativas para fazer essa articulação.

Já Girassol (2022) informou que para associar a alfabetização e o letramento com a formação cidadã, destina “[...] um tempo no momento que eu vou introduzir o assunto [...] quando as crianças trazem relatos das suas vivências, em casa, de noticiários [...] tudo coisa do dia a dia, sabe? Aí eu faço uma reflexão”. Percebe-se que na sala de aula existe troca de conhecimento entre a docente e as crianças, não se tratando de um ensino bancário (Freire, 1970), mas de uma educação que considera a vida em sociedade e que entende a criança como sujeito histórico e social.

Outro aspecto trazido para entrevista foi a associação da alfabetização e do letramento com a formação de valores humanitários. A professora Girassol (2022) afirmou que: “a escola constrói e transforma valores, então as práticas pedagógicas devem levar a um espaço onde esses valores sejam desenvolvidos e refletidos”. Essa mesma professora seguiu dizendo que: “[...] essa construção e reconstrução vai contribuir também para a formação cidadã e deve ser contextualizada com as experiências da vida das crianças”.

A professora Margarida (2022) relatou que essa associação deve “[...] proporcionar reflexões por meio de ações no espaço da sala de aula [...] como na semana do trânsito, consciência negra, combate ao bullying, direito das crianças e outras”. Portanto, os relatos dessas professoras afirmam que a articulação entre alfabetização e letramento possibilita a formação cidadã das crianças, a construção de valores e princípios que considere a diversidade humana.

A partir desses relatos, se buscou saber como o planejamento das atividades dá espaço para a reflexão da criança sobre a sua consciência cidadã: “[...] sempre uso atividades lúdicas, trabalho com datas comemorativas [...] faço de uma forma interdisciplinar (Margarida, 2022). Girassol (2022) informou que aproveita momentos reflexivos para fazer essa articulação, como “[...] notícias dos meios de comunicação e também situações trazidas pelas crianças do contexto social ou familiar delas”.

Segundo Freire (2020), a contextualização do ensino com a realidade é importante para que o contexto social fique explícito, gerando então conhecimentos para uma formação participativa, crítica e atuante na sociedade que vive. Assim, os

aspectos abordados pelas professoras se constituem como características fortes para a formação cidadã.

Considerações finais

Diante do exposto, podemos concluir que os objetivos elencados para o estudo foram alcançados, visto que a partir das entrevistas realizadas com as professoras foi possível identificar que estas percebem a importância e articulam o processo de alfabetização e letramento nas suas práticas; que buscam ações didáticas que favoreçam o ensino contextualizado com as vivências das crianças e que, conseqüentemente, proporcionem a formação cidadã destas. De igual modo, foi evidenciado através das informações coletadas durante as entrevistas que a formação cidadã é uma das prioridades para essas professoras, sendo articulada com a alfabetização e o letramento com as crianças do 1º e 2º ano do ensino fundamental.

Outro aspecto importante evidenciado na pesquisa, a partir do que foi relatado, se observou que essas professoras não adotam práticas tradicionais, ao contrário, buscam trazer para as crianças um ensino contextualizado, discutem temas que ultrapassam o que é preestabelecido nos livros, trazendo a perspectiva de um ensino que adota um currículo transversal e interdisciplinar, o que é exigido para a formação integral da criança, o que confirma que elas buscaram a formação continuada.

Compreende-se o êxito do estudo, porém, é relevante destacar as dificuldades impostas para a sua realização, tais como: a escolha da escola, em razão da recusa de participação na entrevista e não sendo explicitado o motivo; a disponibilidade das professoras para realizarem a pesquisa, pois, elas possuíam apenas o horário do intervalo para as entrevistas feitas, o que ocasionou na divisão em dois momentos distintos; e o fato de as professoras ficarem tensas no momento das entrevistas porque tinham que estar atentas às crianças que brincavam no pátio da escola.

Considerando que nenhum conhecimento é finito, recomenda-se um maior aprofundamento sobre o tema aqui discutido, com o objetivo de identificar novas

informações e consequentemente desenvolver estudos futuros, tendo em vista a sua relevância no processo de alfabetização, letramento e constituição cidadã da criança.

Referências

AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARBOSA, Ana Paula Montolezi. **Ludoteca: UM ESPAÇO LÚDICO**. 2010. Disponível: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ANA%20PAULO%20MONTOLEZI.pdf>>. Acesso em novembro de 2022.

BENCINI, Roberta. **Como atrair os pais para a escola**. In Revista Nova Escola. p.38. Ano XVIII, nº 166, Outubro de 2003.
BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Poder legislativo: Brasília, DF, 23.12.1996, Ano CXXXIV, n. 248, seção 1, p. 27766- 27841, 1996. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em outubro de 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 48. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1970.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Petrópolis, 2001.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. **Há lugar ainda para métodos de alfabetização?** Conversa com professores (as). (Org.) MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de, LEAL, Telma Ferraz. In: Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIBÂNEO, João Carlos (et. al). **O sistema de organização e de Gestão da Escola: teoria e prática**. In. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (orgs). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf> Acesso em 2015.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>
Acesso em outubro de 2022.

RANGEL, Thalita Gomes Tavares; ROCHA, Melyssa Araújo Cabral da Rocha; MANHÃES, Júlia Rodrigues; SANTOS, João Batista da Silva. **O processo de alfabetização e letramento na educação infantil**: desafios para o ensino em tempos de pandemia. Revista Philologus, Ano 26, n. 78 Supl. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. Ed.3, Campinas, SP: Contexto, 2005.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS SOBRE OS IMPACTOS E CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO REMOTO NA APRENIZAGEM DE ESTUDANTES DA REDE PRIVADA EM CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19

Layne Alves de Souza
Colégio Delta

Mikaele dos Santos Silva Araújo
Centro Educacional Milton Melo

Gildaite Moura Queiroz
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Resumo

O estudo analisou impactos e contribuições do ensino remoto na aprendizagem de estudantes de uma escola privada do município de Serrinha-Ba, em razão da pandemia da COVID-19. Fundamentado na pesquisa de abordagem qualitativa e na entrevista semiestruturada como dispositivo de coleta de informação, realizada com estudantes, o artigo tem como objetivo identificar interferências da COVID-19 na aprendizagem de estudantes da rede privada do município de Serrinha-BA, bem como identificar os impactos e contribuições do ensino por meio de mídias digitais - ensino remoto. O trabalho está fundamentado em autores como Dias e Pinto (2019); Maia e Dias (2020) Carvalho (2020); Santos, Scarabotto e Matos (2011); Miks e Mcilwaine F. (2020); Almeida (2003), dentre outros. Conclui-se que o ensino remoto durante a pandemia do Covid-19 foi relevante, no entanto, ainda são muitos os desafios para que haja aprendizagem dos estudantes no contexto do ensino presencial.

Palavras-chave: ensino remoto; aprendizagem; impactos da pandemia da COVID-19.

Introdução

O novo Coronavírus, SARS-COV-2, responsável pela pandemia da COVID-19, trouxe questionamentos acerca da saúde dos seres humanos, impactou na política, economia e educação. Ações emergenciais foram necessárias por recomendação dos órgãos de saúde pública sob orientação da Organização Mundial de Saúde (OMS), dentre elas o isolamento social, a fim de conter (ou minimizar) a contaminação da população pelo vírus. O distanciamento físico entre as pessoas, no campo educacional, reverberou em ações criadas pelos governos (federal, estadual e municipal) resultando no ensino mediado por mídias digitais ou ensino remoto, que

obrigaram gestores escolares e professores a reordenarem suas atividades profissionais.

O interesse por essa temática se deu a partir da ruptura dos processos de ensino, os quais antes da pandemia eram totalmente presenciais e passaram a ser por mídias digitais em detrimento do acontecimento da COVID-19 e seu progressivo avanço. Tal realidade obrigou que universidades e escolas da educação básica, sobretudo as da rede privada frente à pressão social e econômica por parte das famílias, se reorganizassem e passassem a utilizar a modalidade de ensino remoto.

A educação em um contexto distante da escola se diferencia do ensino tradicionalmente presencial em diversos aspectos, sendo um destes o uso das tecnologias digitais pelos estudantes e professores, tais como: celulares, tablets, computadores e notebooks no ambiente doméstico para a realização das atividades escolares.

Essas mudanças interferiram no desenvolvimento da aprendizagem do estudante e no trabalho do professor e, embora tanto os primeiros como os docentes já terem contato direto com as tecnologias digitais, não se dava de maneira efetiva tanto para o ensino como para aprendizagem, como naquele período. As salas de aulas concretas se transformaram em salas de aulas virtuais que aconteciam em casa, nesse sentido, esta foi uma experiência nunca vivenciada pela sociedade contemporânea.

Desse modo, o estudo sobre os impactos do COVID- 19 e da modalidade de ensino mediado por mídias digitais ou remoto na vida dos estudantes se apoia na seguinte indagação: de que maneira a COVID-19 interferiu na aprendizagem de estudantes da rede privada em Serrinha-Ba e quais os impactos e contribuições à educação escolar naquele período? Elencou-se como objetivo geral analisar as interferências do COVID-19 na aprendizagem de estudantes da rede privada em Serrinha-Ba, bem como identificar os impactos e contribuições à educação escolar naquele período.

A metodologia do estudo se ancora na pesquisa de abordagem qualitativa, como instrumento para coleta de informações a entrevista semiestruturada, que favoreceu a construção do diálogo com os sujeitos da pesquisa, sendo estes: 2 (dois) estudantes da educação básica da rede privada de Serrinha-BA, residentes da

referida cidade. O aporte teórico da pesquisa tem como referência Dias e Pinto (2019); Maia e Dias (2020) Carvalho (2020); Santos, Scarabotto e Matos (2011); Miks e Mcilwaine F. (2020); Almeida (2003), dentre outros autores.

Referencial teórico

A pandemia da Covid-19 trouxe diversos impactos na vida dos seres humanos, cujos impactos se referem não apenas na saúde, mas ao âmbito educacional da vida dos jovens, dos adolescentes e das crianças. No cenário vivido nos anos de 2020 a 2022 retratou escolas fechadas em todo o planeta cujo realidade não se repete desde a 2ª Guerra Mundial (1939 a 1945), especialmente na Europa, Ásia, África e Oceania. Esse contexto social comprovou a relação direta entre educação e saúde potencializada pela existência do novo coronavírus, o vírus SARS-COV-2, que desenvolveu a doença COVID-19 e evidenciou o lugar da escola na vida das pessoas e na sociedade.

Desde que se iniciou a pandemia da COVID-19, doença que afeta o sistema respiratório humano, trouxe consigo um turbilhão de sensações: o medo de adoecer ou de ver algum ente querido adoecer, medo da morte, frustração e a incerteza de quando tudo isso iria acabar. O confinamento em casa e as notícias jornalísticas através da televisão entre outros meios de comunicação, informavam o quão importante era o distanciamento social e os cuidados com a higiene. Segundo dados do Ministério da Saúde, no Brasil morreram 704.159 pessoas de COVID-19 de 2020 a 2023¹.

Carvalho (2020) destaca que naquele panorama assustador, conturbador e inesperado, as instituições e a sociedade foram surpreendidas com as mudanças que deveriam ser tomadas de forma imediata. As escolas brasileiras, por exemplo, não haviam vivido uma realidade semelhante, não possuíam (possuem) o suporte necessário para o oferecimento do sistema de ensino remoto, fora do espaço da sala de aula. Desse modo, do dia para noite as escolas precisaram encontrar

¹ Dados COVID-19 NO BRASIL até 01/07/2023. Ministério da Saúde, disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em 02 de julho de 2023.

maneiras de se adaptar à realidade imposta para fazer uso das tecnologias digitais de maneira sistematizada, planejada e diária.

Apesar de serem mais presentes nas instituições de ensino superior, o uso das tecnologias se faz mais contundente na educação à distância (EAD), cuja modalidade de ensino acontece em proporção menor que o ensino presencial nas universidades e faculdades e com estrutura tanto de equipamentos quanto de formação de professores adequados.

Além disso, são poucos os professores que tiveram a formação para lecionar a distância, por isso todas aquelas mudanças geraram enormes desafios às escolas, aos professores, estudantes e às famílias, pois, as aulas remotas são totalmente diferentes das aulas presenciais. Santos, Scarabotto e Matos (2011, p.2) apontaram que

A escola está sendo indagada, questionada e criticada em sua relação com o mundo digital, cada vez mais consolidado. O professor tem vivenciado novas discussões acerca de sua identidade como docente, seu papel e seu lugar no processo de ensino e aprendizagem. Novos termos surgem a cada dia e, inevitavelmente, nos encontramos mergulhados em uma nova cultura em construção, a cultura digital, na qual os nativos digitais, aqueles que já nasceram neste contexto e estão mais familiarizados, e os imigrantes digitais, indivíduos que não dominam com a mesma facilidade as novas tecnologias e linguagens, se relacionam.

É necessário considerar, pois, que as aulas remotas ou ensino remoto, não se constituem em uma modalidade de ensino. Antes se apresentaram como uma maneira de minimizar os impactos causados pela pandemia da COVID-19 na vida escolar dos estudantes. O ensino remoto ou aulas remotas foram criadas para contribuir, de forma rápida, com o trabalho escolar, e se mostrou acessível para parte das instituições de ensino da educação básica, especificamente da rede privada. Sendo o ensino remoto temporário é, portanto, distinto da Educação à Distância (EAD) que possui uma estrutura e metodologia próprias, elaboradas para garantir o ensino e educação à distância.

Educação on-line, educação a distância e e-Learning são termos usuais da área, porém não são congruentes entre si. A educação a distância pode se realizar pelo uso de diferentes meios (correspondência postal ou eletrônica, rádio, televisão, telefone, fax, computador, internet, etc.), técnicas que possibilitem a comunicação e abordagens educacionais; baseia-se tanto na noção de distância física entre o aluno e o professor como na flexibilidade do tempo e na localização do aluno em qualquer espaço. Educação on-line

é uma modalidade de educação a distância realizada via internet, cuja comunicação ocorre de forma síncrona ou assíncrona. (Almeida, 2003, p. 332)

Ainda que a EAD seja uma realidade, no Brasil muitas pessoas não têm acesso a computadores, celulares ou a internet de qualidade. Assim não se pode pensar que a Educação à Distância possibilite o acesso ao ensino superior das camadas mais pobres da população brasileira. O debate sobre o ensino remoto naquele período contribuiu para a exposição das enormes desigualdades sociais existentes no território nacional, principalmente com relação à educação básica na esfera pública, tem sido um grande desafio para o campo da educação (Carvalho, 2020).

Muito se tem refletido sobre a importância da preservação da saúde mental dos professores, dos estudantes, dos pais/responsáveis, porque, todos estão fragilizados frente aos complicadores que a doença trouxe/traz à vida das pessoas e, especialmente, considerando o alarmante número de óbitos causados pelo COVID-19 no Brasil e no mundo. Com relação aos professores, a extrema pressão social afetou a saúde mental e física destes profissionais, aproximando-os de um esgotamento físico e mental e, neste sentido, estes não poderão ajudar a si mesmos nem aos educandos (Maia; Dias, 2020).

No período vivido pela pandemia, muitas escolas públicas e privadas construíram grandes expectativas sobre o que professores, estudantes e familiares conseguiriam fazer, especialmente porque havia (há) diferenças substanciais entre as famílias. Algumas famílias puderam auxiliar seus filhos nas atividades escolares mais do que outras, cujo contexto emergiram questões a serem levadas em conta quanto aos papéis da escola e da família na educação dos estudantes/filhos em tempos de pandemia. O fato é que toda aquela situação gerou aumento nas desigualdades educacionais e no desempenho dos estudantes brasileiros (Cifuentes-Faura, 2020).

Diante das novas exigências impostas à todas as pessoas, mas, especificamente à escola, aos professores e aos estudantes, objeto desse estudo, compreende-se que o momento de crise possibilitou construção de muitos conhecimentos, seja acerca do trabalho docente, do ensino e da aprendizagem.

Planejamento, reponsabilidade e empatia são alguns dos ensinamentos dessa crise, os quais futuramente, poderão transformar a sociedade, formar cidadãos mais conscientes, sobretudo melhorar a educação no Brasil e no mundo.

Aspectos metodológicos

O presente estudo ancorou-se nos princípios da pesquisa qualitativa de cunho exploratório (Minayo, 2010). Para o desenvolvimento desta foi utilizada a entrevista semiestruturada (Gill, 2010), realizada entre as últimas semana do mês de julho e primeira semana do mês de agosto de 2020, por meio do aplicativo WhatsApp, de forma a obedecer aos protocolos de saúde que orientaram o distanciamento social. Os sujeitos foram dois estudantes da educação básica - rede privada de ensino, aqui apresentados por nomes fictícios para preservar suas identidades, ambos residentes no município de Serrinha-BA.

Esse tipo de entrevista permitiu às pesquisadoras coletar os relatos de maneira mais flexível e ampla, possibilitando maior exploração das informações no decorrer da entrevista.

Resultados e discussões

A escola é um espaço importantíssimo para o desenvolvimento da aprendizagem da pessoa, pois possibilita o seu desenvolvimento intelectual e social. A escola, como espaços social, possui um papel fundamental na vida do ser humano à medida que é responsável, não apenas como seu desenvolvimento intelectual, mas também pela participação nos cuidados físicos, emocionais e sociais do sujeito. Se a educação exerce forte influência nas transformações da sociedade, então, esta reforça o potencial crítico do indivíduo e atesta o grau de desenvolvimento desta mesma sociedade (Dias; Pinto, 2019).

No decorrer da entrevista foi abordado sobre a interferência da COVID-19 para vida educacional dos sujeitos, bem como os impactos e contribuições do ensino remoto nesse período. B. Araujo, apontou que:

Tem sido muito difícil, por conta do COVID-19, esse período de isolamento social, afastou do contato com meus professores e colegas, as aulas online não são a mesma coisa, atrapalha um pouco pra concentrar, as vezes não consigo entender o assunto e online fica mais difícil de tirar as dúvidas. (B. Araújo, 2020)

A sala de aula é um espaço social fundamental na vida dos estudantes e devido a pandemia da COVID-19, houve a ruptura do processo de ensino-aprendizagem, evidenciando fortes limitações para a absorção integral dos conteúdos. Dada a não presencialidade, além da ausência da mediação do professor, a falta de interação entre os estudantes, a partilha, as trocas de experiências, que se constituem aspectos imprescindíveis para a aprendizagem, tornaram distante a realidade educacional, causando certo vazio, devido a necessidade do isolamento social. Esse fato foi possível observar também no relato de Souza (2020):

O que impactou em mim foi uma dificuldade pra ter as aulas, e essas aulas gravadas, essas vídeos aulas tá um pouquinho ruim, por que não tem a presença da professora pra tirar as dúvidas mais presentes, entendeu? (Souza, 2020).

Souza (2020) também aponta dificuldades na adaptação ao ensino remoto, sobretudo pela falta do contato mais frequente com o professor, o que possibilitou refletir sobre a importância da mediação pedagógica e a fragilidade de autonomia discente para construir sua aprendizagem nesse contexto de crise e de mudança.

A diferença do ensino remoto é que não tem a professora ali presente entendeu? E você fica um pouco sozinho entendeu? Para fazer trabalho em grupo é mais difícil. Isso impactou no meu processo educacional agora com essa pandemia. (Souza, 2020).

O uso da internet para o ensino remoto se caracterizou como uma estratégia pertinente para a continuidade dos estudos de adolescentes e adultos, não obstante incorra em graves limitações quanto a sua aplicação para crianças em função das dificuldades de desenvolver o currículo de forma não presencial, prejudicado também pela falta de acesso à internet, razão pela qual em alguns países o uso do rádio e da televisão se tornou a estratégia possível para a continuidade da educação dos menores (Miks; Mcilwaine F, 2020).

Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao processo formativo dos professores para atuarem com o ensino remoto por meio das tecnologias digitais. Talvez, a pouca expertise dos professores acerca dessa experiência tenha, de algum modo, contribuído para fragilizar a aprendizagem dos estudantes, uma vez que os professores tendem a trabalhar com estratégias pedagógicas que utilizam no ensino presencial. Isso demonstrou que tanto os professores quanto os estudantes estavam aprendendo a fazer uso desse “dispositivo” de ensino e de aprendizagem em tempo real.

Assim, diante dos relatos dos sujeitos, foi possível constatar que, mesmo em uma era tecnológica digital, a maioria da população brasileira e, de maneira específica, o município serrinhense, não estavam preparados para efetivar o ensino remoto, porque além de existirem pessoas sem aparelhos tecnológicos e com difícil acesso à internet, a ausência do contato direto entre professores e estudantes interferiu diretamente nos modos de ensinar e aprender, podendo tê-lo tornado frágil. Para além destas questões, há de se considerar os aspectos relativos aos sofrimentos, estados emocionais com traços de ansiedade encontraram-se mais evidentes entre professores, estudantes e familiares, devido ao período de isolamento social, à medida em que como seres sociais, vivem coletivamente nas interações culturais.

Considerações finais

O presente estudo permitiu observar aspectos importantes relativos ao cenário educacional vivenciado por muitos estudantes durante o período de isolamento social decorrente da pandemia da COVID-19, daí sua relevância social e acadêmica.

A pandemia tornou necessário (re)pensar os distintos modos de ser e estar no mundo dos seres humanos, (re)pensar diferentes modos de aprender, o papel da escola na vida das pessoas e, principalmente, a saúde como um princípio basilar de todos os seres humanos.

Do estudo foi possível evidenciar a enorme desigualdade no tocante ao uso das tecnologias digitais no Brasil, causada pelas difíceis condições materiais de vida

das pessoas, que o ensino remoto desafiou os sistemas de ensino, às escolas e, principalmente à vida dos estudantes. Os relatos indicaram fragilidades do ensino por mídias digitais, sobretudo quanto a ausência da mediação pedagógica, as trocas e socialização entre os estudantes, dificuldades de concentração. O distanciamento social produziu impactos emocionais aflorados durante a pandemia, muitos dos quais estão presentes na vida dos estudantes e dos professores.

O estudo também apontou que o momento de crise redimensionou os papéis sociais dos sujeitos e favoreceu à construção de novas aprendizagens sobre modos de ensinar e aprender. Dentre essas aprendizagens está o ensino remoto, que se apresentou como um desafio à educação e, com ele, a formação de professores se abriu para um novo horizonte de descobertas e estudos acerca do trabalho docente, assim como dos limites impostos por uma sociedade tão desigual como a brasileira.

É possível concluir que o ensino remoto realizado durante a pandemia do Covid-19 foi relevante, no entanto, que ainda são muitos os fatores que interferem negativamente para sua possível efetivação, caso seja necessário, ainda que de forma temporária, de modo a favorecer a aprendizagem dos estudantes e o trabalho docente.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação a distância na internet:** abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.29, n. 2, p. 327-340, dez. 2003.
Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022003000200010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 agosto. 2020

CARVALHO, Filipe Veziane Lembi de. **A educação em quarentena:** oportunidade de mudanças na direção de uma maior interdisciplinaridade. *Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v.13, n. 1 (1 sem. 2020) – ISSN 2175-7003

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. **Educação e Sociedade**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, p. 449-454, set. 2019.
<https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701041> [Links]

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5°. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAIA, B. R.; DIAS, P.C. **Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários:** os impactos da covid 19. Estudos de Psicologia (Campinas), v.37, e 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>

MIKS, M.; MCILWAINE, J. “**Keeping the world’s children learning through COVID-19**”. UNICEF Website [20/04/2020].

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29°. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SANTOS, Marisilvia dos; SCARABOTTO, Suelen do Carmo dos Anjos; MATOS, Elizete Lucia Moreira. **Imigrantes e nativos digitais:** um dilema ou desafio na educação? *in:* congresso nacional de educação – Educere, 10., 2011, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: PUC Paraná, 2011. p. 1-12

A PROMOÇÃO DA VISIBILIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SEUS EFEITOS NA ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO: UM LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO PPGEduC/UNEB

Leilany Marry Brizolara Silva

Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES/UNEB)
Integrante do grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas e desenvolvimento social (EPODS)

Marcia Torres Neri Soares

Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES/UNEB)
Educação, Políticas Públicas e desenvolvimento social (EPODS)

Resumo

Este trabalho resulta de pesquisa cujo objetivo geral foi analisar as dissertações apresentadas, nos últimos cinco anos, no Programa Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB), sob a perspectiva da inclusão socioeducacional de pessoas com deficiência e o fortalecimento dos direitos e visibilidade do referido público. Com aporte metodológico em Ferreira (2002), a investigação realizada foi qualitativa, bibliográfica, inspirada no Estado do Conhecimento. Os resultados evidenciaram que as dissertações apontam para a inclusão escolar, socioeducacional e familiar com enfoque em uma deficiência específica, porém ainda se faz necessário desenvolver estudos acerca da conquista dos direitos garantidos às pessoas com deficiência na contemporaneidade. Face a amplitude da temática, compreende-se a necessidade do desenvolvimento de pesquisas capazes de enfatizar a garantia dos direitos de pessoas com deficiência e ações ensejadas na visibilidade desses mesmos direitos.

Palavras-chave: inclusão; visibilidade; deficiência.

Introdução

A presente pesquisa tem como base a discussão sobre a visibilidade da Pessoa com Deficiência (PCD) e seu impacto na acessibilidade e inclusão, especialmente no tocante a garantia de seus direitos. Isso tem sido objeto de estudos, haja vista, que a PCD em seu contexto histórico passou por momentos de extinção, exclusão e tenta chegar a tão almejada inclusão.

A escolha do tema surge a partir da experiência como professoras com atuações no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, mais especificamente com o atendimento pedagógico no Centro de Atendimento Pedagógico a Pessoas

com Necessidades Educacionais Especiais (CAPENE) do município de Serrinha-Ba. Levando em consideração a prática profissional com PCDs e as dificuldades encontradas por tais pessoas, surge a curiosidade em conhecer os fatores intervenientes na inclusão, e como a promoção da visibilidade da PCD pode contribuir para uma sociedade mais inclusiva. A partir daí nasceu o desejo de investigar as produções acadêmicas já existentes acerca do assunto.

Para a elaboração do trabalho foram visitados alguns bancos de dados a exemplo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) do Departamento de Educação DEDC XI da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e o Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) do Departamento de Educação DEDC XIV da UNEB. Após visita em sites de programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), elegemos o Programa Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/ UNEB), pelo fato de ser o programa mais antigo da instituição, criado em 1998, e com reconhecida produção acadêmica no campo educacional, fato a nos ajudar a compreender o cenário de pesquisas em educação sobre a temática dos últimos 05 (cinco) anos, favorecendo a identificação de investigações atuais e correlacionadas ao nosso estudo, ou mesmo capazes de indicar lacunas ou possibilidades de futuros aprofundamentos.

A pesquisa, portanto, foi feita com base em dissertações provenientes do PPGEduC/UNEB, no período de 2018-2022 com o intuito de encontrar estudos sobre a promoção da visibilidade da PCD e sua contribuição para uma sociedade mais acessível e inclusiva.

Partimos do objetivo geral de examinar as dissertações encontradas no PPGEdu/UNEB com foco na promoção da visibilidade da PCD e de suas contribuições para uma sociedade mais acessível e inclusiva. Como objetivo específicos elegemos: mapear e caracterizar as dissertações sobre a promoção da visibilidade da pessoa com deficiência como contributo para a sua acessibilidade e inclusão social entre os anos de 2018-2022.

Os teóricos de subsídio para essa investigação foram: Ferreira (2002), Morosini (2014), Goffman (2004), Sassaki (1999), Debora Diniz (2007) dentre outros,

os quais contribuíram para a escrita da pesquisa relatada. Teve como natureza, a abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, inspirada no Estado do Conhecimento. A estruturação do presente texto se deu em quatro seções, na seguinte ordem, Referencial teórico, Aspectos metodológicos, Resultados e discussões e considerações finais, como doravante é possível acompanhar.

Referencial teórico

A relevância acadêmica do presente tema se expressa no debate sobre quão importante é a visibilidade da pessoa com deficiência para ter seus direitos garantidos e seu impacto para a promoção da acessibilidade e inclusão social. Logo, a pesquisa buscou pensar a inclusão, a partir das interações sociais identificadas nas condições de participação e desenvolvimento de pessoas com deficiência.

Goffman (2004) traz em seu estudo uma compreensão do ser humano, de sua forma de olhar para o dia a dia das ações, toda problemática macrossocial reproduzida por um sistema opressor, globalizado e unicamente capitalista, o qual determina as condutas e normas de vivência humana, nos permitindo enxergar as opressões submetidas aos indivíduos estigmatizados ou seja, aquelas pessoas consideradas desviantes do padrão social, como é o caso das pessoas com deficiência invisibilizadas como cidadão de direitos, vistas apenas como pessoas anormais.

Essa ideia de normal e anormal é uma construção social, cuja variação pode acompanhar as mudanças do tempo e culturas. Aspecto totalmente questionável, afinal, algo pode ser visto hoje como normal e em outro tempo ser considerado anormal. Logo, a relação com a sua utilidade social determinará a sua normalidade ou não, e aqueles a não se encaixarem nesse padrão de produção de bens, ou se desviarem em alguma norma pré-estabelecida socialmente, são considerados estigmatizados. Com base nesses parâmetros, a PCD vem sendo vista ao longo do tempo como uma pessoa inútil, conseqüentemente incapaz e anormal.

Nesse sentido, as pessoas com deficiência viveram escondidas e excluídas. Segundo Diniz (2007) o tema deficiência era exclusivo dos saberes da medicina, hoje já se sabe sobre a importância da deficiência ser vista como matéria de ações

políticas e de intervenção do estado. A autora, portanto, conclama a ideia do modelo social da deficiência, demonstrando a segregação como reflexo das barreiras sociais responsáveis por dificultar ou impedir a acessibilidade dessas pessoas e não a deficiência em si.

O estigma precisa ser rompido e para isso a deficiência precisa ser vista com naturalidade, percebendo as barreiras como principal condutor da falta de inclusão. Goffman (2004, p.44) completa: “A visibilidade é obviamente, um fator crucial. O que pode ser dito sobre a identidade social de um indivíduo em sua rotina diária e por todas as pessoas que ele encontra nela será de grande importância para ele.”.

É preciso, sem dúvida, definir caminhos para a promoção dessa visibilidade, na perspectiva de superação do estigma, passando a compreender as diferenças como particularidades de cada um, entendendo tais diferenças como responsáveis por nos tornar únicos dentro desse universo coletivo vivenciado cotidianamente. Desse modo, pode contribuir para a desconstrução de barreiras impregnadas há séculos, as quais obstruíram o acesso a bens e serviços para as pessoas com deficiência.

Pensar na visibilidade da PCD tem se tornado cada vez mais importante na sociedade atual. A inclusão e a conscientização sobre suas necessidades e seus direitos têm sido promovidas em diferentes áreas, como educação, trabalho, transporte e saúde, trazendo uma reflexão acerca dos preconceitos vividos por essas pessoas e a necessidade de haver um desvencilhamento de todo processo de exclusão, segregação e integração vividos ao longo da história. Então, chegar a tão almejada inclusão requer um percurso pautado na adoção de políticas públicas eficazes, juntamente com a conscientização da sociedade e uma educação voltada à valorização da diversidade.

Assim, favorecer o aumento da promoção da visibilidade de PCD visa garantir seu reconhecimento como membros ativos da sociedade, com habilidades e contribuições valiosas. Para isso precisa vencer estereótipos e preconceitos, e promover a igualdade de oportunidade em todos os aspectos da vida.

Aspectos metodológicos

Para alcançar os objetivos da pesquisa realizada, optamos pelo método qualitativo, de caráter bibliográfico, inspirado no Estado do Conhecimento, e assim pudemos explorar nosso objeto de estudo. A investigação contou com uma busca no repositório digital do PPGEduc/UNEB e em seguida análise dos textos no período temporal de 2018 a 2022 já escritos sobre a PCD e a relação da visibilidade desses sujeitos com sua inclusão social.

Foi feita a pesquisa a partir dos descritores: Inclusão, Visibilidade, Deficiência. Primeiramente foi realizada a leitura dos títulos e concomitantemente a identificação das temáticas das dissertações, em seguida procedeu-se a relação das dissertações com os objetivos deste estudo a partir da consulta dos trabalhos por meio do Título, resumo e/ou descritores.

A escolha pela metodologia inspirada no Estado do conhecimento se deu por permitir ao pesquisador várias possibilidades de pesquisa e formas de sistematização, podendo usar na mesma pesquisa critérios diferentes de acordo com a opção escolhida. Segundo Morosine *et al.* (2014, p.155) Estado do conhecimento “é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.”; oportunizando assim a descoberta do novo, levando o pesquisador a percepção do não conhecimento da totalidade em estudos em uma determinada área do conhecimento.

Resultados e discussões

Na busca realizada foram encontrados 13 (treze) trabalhos no geral. Desse total, 08 (oito) não interessavam porque estavam fora do espaço temporal escolhido de cinco anos e apenas 05 (cinco) dissertações faziam parte do espaço temporal de 2018 a 2022.

Na análise, podemos perceber as dissertações com tema sobre a PCD com um quantitativo maior em 2019 tendo uma queda em 2020 e 2021, e em 2022 volta a ser estudada. Após a leitura dos resumos foi feito o quadro abaixo:

Quadro 1 – Dissertações encontradas

Nº e Ano	Autor	Título e Palavras-chave	Resumo	Metodologia e Base Teórica	Resultados
01/ 2019	PASSOS, Maria do Carmo	Tecnologias, práticas pedagógicas e inclusão: Interfaces entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor da sala de aula comum. PALAVRAS-CHAVE Tecnologia. Inclusão escolar. Deficiência. Interface. Práticas pedagógicas.	A pesquisa teve como área de concentração Educação, currículo e processos tecnológicos, e com objetivo analisar como o trabalho de interface do professor do atendimento Educacional Especializado tem colaborado para a melhoria das práticas pedagógicas do professor de sala de aula comum de modo a contribuir na inclusão escolar.	Sua abordagem foi qualitativa como método de estudo de caso descritivo. Para construção do campo teórico foi com base em Mantoan (2003,2011), Mantoan e Prieto (2006), Galvão Filho (2001,2007, 2008, 2013, 2016), Barsh (2009,2013,2017) Diniz (2007) Ainscow (2009) Lima Jr. (2005).	Foi percebido após análise dos dados entraves presentes no contexto escolar por ausência de estratégias por parte da escola. Como aspectos positivos o trabalho do professor de AEE. A pesquisa aponta para mudanças de paradigmas quanto à inclusão educacional de alunos com deficiência e efetivação de políticas públicas.
02/ 2019	DUBOC, Thaís Oliveira	Percepção dos estudantes acerca da inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. PALAVRAS-CHAVE Preconceito. Inclusão Educacional. Deficiência.	A pesquisa contou como objetivo principal analisar as percepções dos estudantes frente à inclusão de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física.	A pesquisa se fundamentou na Teoria Crítica da sociedade, especificamente na obra de Theodor W. Adorno e Marx Horkheimer, com investigação empírica com base qualitativa e com enfoque naturalista do tipo estudo de caso.	Os estudantes de Educação física são permeados pelo preconceito embora haja prática de acolhimento aos colegas com deficiência necessárias para contrapor ao preconceito.
03/2019	BELÉM, Karla Muniz	Mães de pessoas com deficiência múltipla: experiências vividas no	O objetivo da pesquisa foi analisar experiências sobre o cuidar, relatados por	Foi feita uma investigação empírica de abordagem qualitativa do tipo História	Os sujeitos da pesquisa foram mulheres que tiveram filhos diagnosticados ou suspeitas

		itinerário do cuidar. PALAVRAS-CHAVE Cuidado. Maternagem. Preconceito. Deficiência Múltipla. Teoria Crítica da sociedade.	mães de pessoas com deficiência múltiplas	oral. Seu referencial teórico foi pautado em conceitos da teoria crítica da sociedade baseados em Theodor, Adorno, Marx Horkheimer, Marcuse, Goffman e Crocchik dentre outros.	de infecção pela síndrome congênita do Zika vírus. Com a análise dos dados evidenciou a necessidade de políticas sociais que incluam uma formação ampla para toda família, pois a atenção está voltada apenas para a deficiência.
04/2021	SILVA, Daiane Sousa de Pina	Trajetórias de jovens com deficiência intelectual no mundo do trabalho: Percepções familiares Palavras - Chave: Percepções de mães e familiares. Trabalho e deficiência. Preconceito. Deficiência Intelectual.	O trabalho de pesquisa teve como objetivo de estudo analisar as percepções de familiares sobre a trajetória de seus filhos e sobrinhos após ingresso no mercado de trabalho	Referencial teórico baseado em Erving Goffman, José Leon Crocchik, Lucila Scavone, Ricardo Antunes, Alessandra Mendes Soares, Maria Salete Aranja, Debora Diniz, Gustavo Piccolo, Pamela Volz, Carlos Veiga entre outros. Com abordagem qualitativa do tipo estudo de casos.	Foi possível verificar que as mães e familiares demonstram estar satisfeitas com o emprego de seus filhos e sobrinho e com as conquistas proporcionadas, entretanto, ainda existe um receio familiar para permitir maior autonomia ou independência para esses jovens. Demonstraram também insatisfação com os baixos salários, com a ausência de novas oportunidades no mundo do trabalho, e reconheceram que o fato de os jovens estarem empregados não ampliou as amizades ou criou possibilidades de relações

					afetivas.
05/2022	JESUS, Matheus Wisdon Pedro de	Inclusão socioeducacio nal de educandos com deficiência intelectual: Percepções de mães da APAE Salvador PALAVRAS- CHAVE Inclusão socioeducacion al. Percepções maternas. Deficiência Intelectual. Fenomenologia. Preconceito.	A pesquisa teve como objetivo analisar o processo de inclusão dos educandos com deficiência intelectual a partir das percepções de mães da APAE.	Seu referencial teórico foi pautado em Diniz, Crochik, Adorno, Marx Horkheimer, Lévinas, Mantoan. Norteados pelo conceito de Larrosa com metodologia fenomenológica trazida por Husserl.	Após as entrevistas, emergiram dos discursos categorias como luto familiar diante da chegada do filho com deficiência, ausência e omissão do cuidado compartilhado com a paternidade e a importância do suporte da instituição especializada. A análise dos dados salienta a percepção das famílias sobre uma conjuntura social ainda excludente quanto aos filhos com deficiência.

Fonte: elaborado pelas autoras

Das concepções emergentes das dissertações podemos destacar as dos autores: Passos (2019), Duboc (2019), Belém (2019), Silva (2021), cujo o objeto de pesquisa é a PCD e apenas a de Jesus (2022) tem como seu objeto de pesquisa as mães de pessoas com deficiência. O fator inclusão das PCD foi abordado diretamente no título ou nos descritores nas dissertações de Duboc (2019), Passos (2019) e Jesus (2022). A de Duboc (2019) e Passos (2019) se direcionam à inclusão escolar e Jesus (2022) à inclusão socioeducacional. Nas dissertações de Silva (2021) e Belém (2019) a inclusão foi abordada de forma indireta.

As dissertações encontradas focam na inclusão em um ambiente específico como: escola, trabalho e família. Nosso interesse nas pesquisas desenvolvidas no grupo EPODS tem como enfoque a acessibilidade e a inclusão nos diversos espaços. No tocante ao processo de inclusão escolar as pesquisas se encontram, havendo variações de focos: Belém (2019), Jesus (2022) e Silva (2021) têm uma

deficiência em específico para seu estudo, Passos (2019) e Duboc (2019) trazem as deficiências de forma mais geral. Todas as pesquisas mostram a visibilidade de forma indireta, sem evidenciá-la.

Do ponto de vista metodológico, todas utilizaram a abordagem qualitativa. Dessa forma, pudemos constatar três pesquisas baseadas em estudo de casos, uma em história oral e uma fenomenológica como forma de trazer as percepções mais subjetivas dos interlocutores entrevistados.

Quanto à participação da família, Silva (2021), Belém (2019) e Jesus (2022) enfatizam percepção das famílias no processo de inclusão. Jesus (2021) levanta a questão do luto familiar diante da chegada do filho com deficiência, a ausência e omissão do cuidado compartilhado com a paternidade e a importância do suporte da instituição especializada para instrumentalização das famílias quanto à inclusão. Já a pesquisa de Belém (2019) evidencia a presença da mãe de forma solitária no cuidado de seus filhos sem descanso e um emprego formal, a pesquisa ressalta “a prática da pedagogia do cuidado materno é construída na vida cotidiana na busca por uma vida digna de seus filhos.” (Belém, 2019, p.08). Em Silva (2021) encontramos o receio familiar para permitir maior autonomia ou independência para as PCD.

Nesse sentido fica evidenciado nas pesquisas, o fato das famílias estarem estritamente ligadas na busca pela inclusão e na luta por melhores condições de vida de seu familiar com deficiência, percebendo a importância de políticas sociais voltadas a eles para conseguirem ser incluídos de fato e de direito na sociedade. A pesquisa de Duboc (2019) evidencia a deficiência como fator preponderante da exclusão ao afirmar “[...] quando a deficiência não compromete as atividades desenvolvidas nas aulas de Educação física, o aluno é aceito e até admirado, porém se a sua deficiência compromete o andamento das atividades, ele geralmente não é incluído.” (Duboc, 2019, p 07).

É perceptível, mediante a dissertação de Passos (2019), o quanto existem muitos entraves na vida social e escolar de PCD, e ainda há muito a se caminhar na direção de uma sociedade inclusiva para reverberar na educação ou vice-versa. No estudo, Passos (2019, p.10) ressalta “a necessidade de se construir uma cultura para a tomada de consciência na direção de uma educação inclusiva que acredite

nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos, sobretudo dos alunos com deficiência”.

Logo, a pesquisa indica a necessidade de mudança de paradigma quanto à inclusão educacional de alunos com deficiência e a urgência em efetivar políticas públicas direcionadas à formação de professores, e evidencia ainda, o trabalho do professor do AEE como um avanço na construção da autonomia de aprendizagem dos alunos com deficiência, mas com pouco reflexo na sala de aula regular.

As pesquisas evidenciam a importância da inclusão na vida de PCD, e o quão ela ainda necessita de garantias no âmbito educacional, social e cultural, promovendo sua visibilidade.

Com base nas contribuições das dissertações, percebe-se a persistência do preconceito pelo fato do desconhecimento da deficiência e pela construção cultural sobre ela. Pode-se ressaltar ainda outra concepção de exclusão presente na dissertação de Silva (2021) é a inserção de PCD no mercado de trabalho. Na referida pesquisa foi observado o recebimento de “[...] baixos salários, com ausência de novas oportunidades no mundo do trabalho, e reconheceram que o fato de os jovens estarem empregados não ampliou as amizades ou criou possibilidades de relações afetivas.” (Silva, 2021, p.07).

O direito ao trabalho está garantido desde a constituição de 1988, como um direito social, sendo proibido qualquer tipo de discriminação, seja ela por sexo, idade, cor, estado civil, ou por ser PCD, aspecto muitas vezes consubstanciado na exigência de certidões pessoais ou de exames médicos dos candidatos. Então, o recebimento de baixos salários já manifesta um ato de discriminação com as PCD.

Assim, a busca pela equidade deve ser constante, pois, ela só acontece quando há a efetivação e o reconhecimento dos direitos com igualdade, sem restringir a acessibilidade, nem estigmatizar as diferenças. Dessa forma, busca-se a inclusão social promovendo um processo de atitudes afirmativas, sejam elas públicas ou privadas, com o objetivo de inserir a PCD na sociedade de forma a minimizar as desigualdades existentes entre os grupos discriminados ao longo da história.

Esses estigmas criados sobre a PCD favorecem a presença de diversas situações preconceituosas e excludentes. Para Goffman (2004) o estigma adquirido

está totalmente empregado no social, porque os atributos depreciativos recebidos pelo indivíduo surgem a partir de um contexto histórico de enquadramento social na busca pela normatização da sociedade. Então, como diz Gentili (2003, p.27) “[...] A anormalidade torna os acontecimentos visíveis, ao mesmo tempo em que a normalidade costuma ter a capacidade de ocultá-los.” Sendo assim, podemos perceber a (in)visibilidade de pessoas com deficiência, como resultante, muitas vezes, por essa busca de padrão normativo, ou as formas de visibilizar ou ocultar os acontecimentos.

Considerações finais

A finalidade desse estudo foi analisar e mapear as dissertações, disponíveis no PPGEduC/UNEB, relacionadas com a promoção da visibilidade da PCD e sua contribuição para uma sociedade mais acessível e inclusiva no período de 2018-2022. O percurso metodológico foi utilizado de forma a alcançar seus objetivos. Dos estudos encontrados foi percebido a elucidação da inclusão de forma direta ou indireta. A pesquisa compartilhada vem ratificar a necessidade da inclusão, através da busca dos fatores intervenientes; e como a promoção da visibilidade da PCD pode contribuir para uma sociedade mais inclusiva.

Dessa forma, acreditamos na eficácia desse estudo, pois poderá proporcionar diversos debates, sendo de grande valia para pesquisadores por abranger uma temática importante para a compreensão da sociedade atual na qual a inclusão e acessibilidade precisam ser bastante discutidas, nos direcionando para diversas inquietações e pesquisas envolvendo as relações sociais e a inclusão de PCD nos diversos espaços.

Referências

BELÉM, Karla Muniz. **Mães de pessoas com deficiência múltipla:** Experiências vividas no itinerário do cuidar. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia: Salvador, 2019

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 2020. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htmf. Acesso em: 24 maio 2023.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007 (Coleção Primeiros Passos; 324)

DUBOC, Thaís Oliveira Duboc. **Percepção dos estudantes acerca da inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física**. 2019. f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “ESTADO DA ARTE”**. Educação e Sociedade, nº 79, agosto, 2002.

GENTILI, Pablo. Um sapato perdido (ou quando os olhares “sabem” olhar). In: GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar Na Esperança Em Tempos De Desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2003

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução: Mathias Lambert, 4 edições, 2004.

JESUS, Matheus Wisdom Pedro de. **Inclusão socioeducacional de educandos com deficiência intelectual**: percepções de mães da APAE Salvador. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia: Salvador, 2022.

MOROSINE, Marília Costa; FERNANDES, C.M.B. Estado do Conhecimento: Conceitos, Finalidades E Interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, V5, n2, p.154-164, Jul- Dez. 2014. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/284139997_Estado_do_Conhecimento_co_nceitos_finalidades_e_interlocucoes_acessado_em_02/04/2023

PASSOS, Maria do Carmo. **Tecnologias, práticas pedagógicas e inclusão**: Interfaces entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor da sala de aula comum. 2019. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. WVA editora e distribuidora LTDA: Rio de Janeiro. 1999

SILVA, Daiane Sousa de Pina. **Trajetórias de jovens com deficiência intelectual no mundo do trabalho**: percepções familiares. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia: Salvador, 2021.

A IMPORTÂNCIA DO/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A NA ARTICULAÇÃO DA ATIVIDADE COMPLEMENTAR COMO ESPAÇO POTENCIALIZADOR DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Patrícia Magalhães Teixeira
Universidade do Estado da Bahia-UNEB/MPIES/EPODS
E-mail: patriciateixeiram@outlook.com

Regiane da Mota Queiroz Santiago
Universidade do Estado da Bahia-UNEB/MPIES/EPODS
E-mail: regysantiago@hotmail.com

Luciana Oliveira Simões Pereira
Universidade do Estado da Bahia-UNEB
E-mail: luccesimoes2@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo primordial refletir sobre o papel do/a coordenador/a pedagógico/a na articulação da atividade complementar (AC) como espaço de planejamento, acompanhamento, avaliação e formação continuada dos/as professores/as, de modo a contribuir com o desenvolvimento qualificado da dimensão pedagógica da escola. Assim, buscou-se discutir a respeito do seguinte questionamento: Qual a importância do/a Coordenador/a Pedagógico/a na mediação da atividade complementar como espaço potencializador da práxis pedagógica? Este trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica, cuja base teórica está fundamentada nas abordagens de Vasconcellos (2002, 2011), Nóvoa (2001, 2003), Libâneo (2004), e outros. Ficou evidenciado que a implementação da AC como espaço profícuo para a efetivação do planejamento, acompanhamento avaliação e formação continuada é algo que precisa ser fortalecido no contexto escolar, e o/a Coordenador/a Pedagógico tem uma importância crucial nesse processo.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Atividade Complementar. Planejamento. Acompanhamento. Avaliação. Formação.

Introdução

Diversos estudos tem evidenciado a importância da atuação do/a Coordenador/a Pedagógico/a na articulação do processo educativo no contexto escolar. Isso é bem perceptível, principalmente quando se trata da realização do

planejamento, acompanhamento e avaliação da prática pedagógica, assim como da implementação da formação continuada em serviço dos/as professores/as, atribuições consideradas fundamentais no âmbito da coordenação pedagógica.

Desse modo, ao discutirmos acerca do trabalho do/a Coordenador/a Pedagógico/a, não podemos perder de vista a relevância de concebermos a atividade complementar como espaço propício para a articulação da dimensão pedagógica da escola, sendo este/a profissional um dos principais mediadores desse movimento, cujo resultados podem impactar positivamente na qualidade da educação ofertada pela instituição escolar.

Nesse sentido, este trabalho tem como principal objetivo discutir sobre o papel do/a Coordenador/a Pedagógico/a na articulação da atividade complementar como espaço de planejamento, acompanhamento, avaliação e formação continuada dos/as professores/as, de modo a contribuir com o desenvolvimento qualificado da dimensão pedagógica da escola. Assim, com base em uma pesquisa de natureza bibliográfica, buscou-se refletir sobre o seguinte questionamento: Qual a importância do/a Coordenador/a Pedagógico/a na mediação da atividade complementar como espaço potencializador da práxis pedagógica?

Salientamos que na tessitura deste artigo efetivamos uma discussão referendada nas abordagens de Vasconcellos (2002, 2011), Nóvoa (2001, 2003), Libâneo (2004), e outros, e sua estrutura encontra-se organizada em cinco seções: na primeira seção apresentamos de forma introdutória este trabalho, na segunda seção destacamos o referencial teórico que embasou as reflexões, na terceira seção ressaltamos os aspectos metodológicos que direcionou o estudo, na quarta seção evidenciamos os resultados e discussões, já na conclusão, buscamos explicitar a relevância das reflexões realizadas acerca da importância do/a Coordenador/a Pedagógico/a na mediação da AC como espaço de diálogo e aprendizagem coletiva.

É imprescindível reiterar que a ampliação de estudos sobre a temática aqui mencionada revela-se como algo de grande relevância para o contexto educacional, visto que pode contribuir para a resignificação da atividade complementar, enfatizando-se as suas várias dimensões, como prática necessária para o aperfeiçoamento da ação educativa. Ficou evidenciado, portanto, que a implementação da AC como espaço profícuo para a efetivação do planejamento,

acompanhamento, avaliação e formação continuada é algo que precisa ser fortalecido no contexto escolar, e o/a Coordenador/a Pedagógico tem um importância crucial como mediador desse processo.

Destarte, espera-se contribuir com reflexões que auxiliem no exercício das atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a, sobretudo no que se refere ao fortalecimento do planejamento coletivo, do acompanhamento e avaliação dialógica, assim como da implementação da formação continuada em serviço de professores/as durante as AC, ações consideradas extremamente necessárias para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que cada vez mais fomente nos estudantes a obtenção de níveis mais elevados de aprendizagem.

Referencial teórico

A importância da atividade complementar na dinâmica educativa é um tema de interesse de muitos estudiosos da área da educação. O desejo de ampliar os estudos acerca dessa temática, buscando compreender os limites e possibilidades desse processo, enfatizando-se o papel do/a Coordenador/a Pedagógico/a, é uma iniciativa profícua, no sentido de contribuir para o reconhecimento desse profissional como articulador e mobilizador de ações extremamente importantes no contexto educacional.

Desse modo, o referencial teórico deste estudo fundamenta-se nas ideias de Vasconcellos (2002, 2011), quando refletimos acerca do papel do/a coordenador/a pedagógico/a na implementação das atividades complementares, assim como nas abordagens de Nóvoa (2001, 2003), Libâneo (2004) quando buscamos discutir sobre a importância da AC como espaço propício para o aperfeiçoamento do processo educativo, através do exercício da práxis.

Aspectos metodológicos

Na condução deste trabalho optamos pela pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, com o acesso à materiais outrora publicados acerca do objeto de estudo já mencionado, cuja leitura reflexiva fundamentou a realização de

uma discussão consistente e com embasamento teórico. Isso favoreceu uma melhor sistematização de informações e o estabelecimento de uma interlocução significativa com teóricos/as que possuem produções relevantes, sobretudo no âmbito da coordenação pedagógica.

Assim, selecionamos alguns autores/as que possuem estudos consolidados na área de coordenação e da atividade complementar como espaço potencializador da prática pedagógica, visando aprofundarmos os debates e efetivarmos contribuições relevantes em torno das discussões que enfatizam o papel do/a Coordenador/a Pedagógico/a na ressignificação da AC como espaço oportuno para o exercício da práxis.

Resultados e discussões

Coordenador/a Pedagógico/a: breve percurso histórico

Ao lançarmos mão de uma discussão acerca do papel do/a Coordenador/a Pedagógico/a vale retomarmos algumas questões relacionadas a origem da função. No contexto histórico mais especificamente do século XVIII, período da industrialização no país, surgiu com a denominação de “Inspeção Escolar”, ou seja, com um caráter operacional por meio do exercício do poder e controle dentro do contexto educativo (VASCONCELLOS, 2002).

Ante o exposto, vale ressaltar que por muito tempo resquícios negativos em função dos moldes do surgimento da função do CP interferiram na atuação deste profissional. No entanto, com as transformações sociais transcorridas no período, modificações foram se efetivando tanto na denominação do cargo (inspetor, supervisor e orientador escolar) como na forma de atuação, visto que não havia uma identidade profissional definida.

Embora o período pós ditadura militar e de redemocratização do Brasil tenha provocado avanços na educação, “o modelo que seguiu, ainda era norteado por uma visão tecnicista, onde o trabalho educacional, administrativo e as vezes até fiscalizador ainda perdurava, diminuindo o trabalho do fazer pedagógico” (Silva, 2013, p. 16). Os avanços se deram após mobilizações sociais e de marcos legais

como a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que estabelece critérios para a formação do CP em seu artigo 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação de Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (LDB, 1996).

Desse modo, as expectativas se expandiram tendo em vista as possibilidades que surgiram para o desenvolvimento da gestão pedagógica nos segmentos educacionais, nas dimensões teóricas e práticas, de forma democrática e horizontalizada.

Nesse interim, a denominação do “Coordenador Pedagógico” passou a ser evidenciada e utilizada de forma mais abrangente a partir do ano 2002. Especificamente no Estado da Bahia, a denominação foi reforçada pelo Estatuto do Magistério Público (Lei 8261 de 29/05/2002), que em seu Art. 6º define o cargo de Coordenador Pedagógico (CP) como integrante do quadro do Magistério. No artigo 8º elenca as atribuições do CP as quais apresentam e descrevem as ações que devem ser desenvolvidas por esse profissional, tais como:

- I - coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas nas Unidades Escolares [...];
- IV - avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas, visando a sua reorientação;
- V - coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar em Unidades Escolares, viabilizando a atualização pedagógica em serviço;
- VI - estimular, articular e participar da elaboração de projetos especiais junto à comunidade escolar;
- IX - promover ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar;
- XI - analisar os resultados de desempenho dos alunos, visando a correção de desvios no Planejamento Pedagógico;
- XII - propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando a melhoria de desempenho profissional;

XVII - organizar e coordenar a implantação e implementação do Conselho de Classe numa perspectiva inovadora de instância avaliativa do desempenho dos alunos;

XVIII - promover reuniões e encontros com os pais, visando a integração escola/família para promoção do sucesso escolar dos alunos; e outros.

Os contributos expressos no Estatuto para o/a Coordenador/a Pedagógico/a corroboram para a construção da identidade e da valorização desse profissional no âmbito escolar. Posto isso, reiteramos sobretudo a importância do papel desse profissional para a melhoria dos processos educativos.

Ademais, para Vasconcellos (2002) o/a Coordenador/a Pedagógico/a é um profissional considerado um intelectual orgânico, o qual precisa ter um projeto consciente que seja capaz de despertar, de mobilizar as pessoas para a mudança e fazer junto o percurso. Contudo, para alcançar o nível de interação e realizar a integração e a articulação necessárias ao processo de mobilização do grupo, é preciso também, segundo Vasconcellos (2019) que o CP tenha uma postura pautada nas três dimensões básicas da formação humana, as quais passam pelas posturas atitudinal, procedimental e conceitual.

Acerca da definição do papel do CP no contexto escolar segundo Vasconcellos (2011, p. 1),

O Professor Coordenador Pedagógico (PCP) é o intelectual orgânico do grupo, qual seja, aquele que está atento à realidade, que é competente para localizar os temas geradores (questões, contradições, necessidades, desejos) do grupo, organizá-los e devolvê-los como um desafio para o coletivo, ajudando na tomada de consciência e na busca conjunta de formas de enfrentamento. O intelectual orgânico é aquele que tem um projeto assumido conscientemente e, pautado nele, é capaz de despertar, de mobilizar as pessoas para a mudança e fazer junto o percurso. Em grandes linhas, cabe ao coordenador fazer com sua “classe” (os seus 55 professores) a mesma linha de mediação que os professores devem fazer em sala: Acolher, Provocar, Subsidiar e Interagir.

Elucidamos assim, que a função do/a Coordenador/a Pedagógico/a está relacionada especificamente ao fazer pedagógico, as relações interpessoais na escola, ao planejamento individual e coletivo, a formação continuada, a integração e

articulação dos segmentos da escola, os quais estão relacionados ao ensino e aprendizagem.

É evidente que as atribuições do/a Coordenador/a Pedagógico/a são muitas. A seguir abordaremos mais especificamente a atuação deste profissional nos processos de articulação do planejamento pedagógico, acompanhamento das ações pedagógicas, formação continuada em serviço de professores e o papel do/a Coordenador/a Pedagógico/a no processo de avaliação da prática pedagógica.

O papel do/a coordenador/a na articulação do planejamento pedagógico e no acompanhamento das ações pedagógicas

Criar um ambiente propício ao trabalho pedagógico e coletivo é fundamental para garantir aos professores um momento de (re)planejamento, de reflexão crítica sobre as práticas, ações e projetos da escola, portanto, de dialogicidade com os pares. É nesse tempo/espço da AC semanal que são plantadas as sementes da transformação, que refletem na melhoria da práxis pedagógica e, conseqüentemente, nos avanços dos índices de aprendizagem. Conforme afirma Vasconcellos (2002, p. 120), “Na medida em que possibilita a unidade entre o sujeito da ação e o da reflexão, este espaço é revolucionário”, por esse motivo, imprescindível.

Nessa perspectiva, apontamos a atuação do/a Coordenador/a Pedagógico/a como indispensável para a articulação dos momentos de planejamento coletivo junto aos professores, uma vez que é ele o profissional responsável por mediar as discussões e promover a superação do individualismo no contexto escolar, sobretudo em tempos de profundas alterações curriculares.

Para tanto, algumas ações são necessárias para que as mudanças possam de fato serem concretizadas. A dedicação de tempo para (re)pensar, (re)planejar e refletir criticamente é crucial para reorientar a práxis, especificamente com o olhar voltado as demandas da escola e todas as suas especificidades. Contudo, conforme explicita Vasconcellos (2002, p. 125) “a estruturação das reuniões deve corresponder a um desejo, uma necessidade do grupo, para não ser algo

meramente formal”, por isso, precisa fazer sentido e ser um momento valorizado pelo coletivo.

O Acompanhamento das ações pedagógicas pelo/a Coordenador/a Pedagógico/a constitui o viés para avançar por meio da proposição de estratégias interventivas após a análise das problemáticas reais percebidas no “chão” da escola. Assim, o CP deve “[...] ajudar a localizar os pontos em que precisamos melhorar, os aspectos nos quais precisamos investir nossas energias para corrigir rotas e avançar na direção desejada” (Vasconcellos, 2002, p.103). Contudo, é importante que todos compreendam os objetivos desse acompanhamento para não incorrer e confundir com uma perspectiva fiscalizadora, e sim, de orientação para a melhoria da práxis e proposição de intervenções acertadas para avançar na qualidade da educação pública.

As contribuições do/a coordenador/a na articulação da formação continuada em serviço dos/as professores/as

As recentes reformas educacionais tomam como eixo fundamental a formação continuada dos/as professores/as, considerando as reformas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - 9394/96 que ampliaram o que o Demo (1997, p. 48) chama de “direito de estudar”, colocando o/a professor/a como um dos focos da mudança no cenário educacional.

Cursos de formação continuada ganham expansão e o/a professor/a passa de ensinante a aprendente num ambiente formativo. Nesse contexto é importante asseverar que cursos pontuais ou formação continuada que muitas vezes desconsideram sua voz, sua experiência, seus sentimentos, não agregam valor à prática profissional. Como afirma Nóvoa (2003, p. 25), “[...] ser professor é o mais impossível e o mais necessário dos ofícios. Ser professor implica um corpo-a-corpo permanente com a vida dos outros e com a nossa própria vida. Implica um esforço diário de reflexão e de partilha”.

O espaço tempo escolar é repleto de desafios tanto para o/a Coordenador/a quanto para o docente. Continuamente urge a necessidade de ampliarmos nossas perspectivas enquanto humanos aprendentes e precisamos ainda estar abertos a lidar com as diferentes formas de aprender. Posto isso, a valorização das novas

aprendizagens tornam-se significativas na formação do profissional, pois, aprender é um ato emancipatório, considerando que cada aprendizagem nos possibilita conhecer melhor o mundo, a nós mesmos e aos outros e a nos posicionarmos diante os desafios cotidianos.

Na Unidade Escolar o/a Coordenador/a Pedagógico/a tem, segundo o Estatuto do Magistério da Bahia (LEI Nº 8.261 DE 29 DE MAIO DE 2002), uma série de atribuições. No Capítulo II - Da Organização do Magistério podemos destacar o Art. 8º - São atribuições do Coordenador Pedagógico: XII - propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando a melhoria de desempenho profissional.

Nesse sentido, o/a Coordenador/a torna-se responsável pela construção de conhecimentos numa perspectiva integradora que se dá na relação dialógica nos espaços de AC e na interação constante com os pares, o que exige desse profissional segurança de si mesmo e flexibilidade na proposição de projetos e propostas pedagógicas, garantindo também a escuta sensível da comunidade.

Consequentemente, para se efetivar uma proposta de formação continuada com professores/as que possuem experiência ou um saber implícito muitas vezes é difícil. No entanto, é possível aproveitar as suas expertises e experiências para a construção de uma rede de trocas de saberes entre os profissionais mais jovens e aqueles que já possuem um tempo considerável de atuação na área educacional.

Para se imprimir uma certa autonomia ao fazer pedagógico nos momentos de AC como espaço de formação continuada, é necessário conceber o conhecimento não como uma cópia real, pois este pressupõe atividade do sujeito que aprende, que organiza os novos conhecimentos, a partir dos já existentes. Isto é válido tanto para o aluno quanto para o professor no papel de aprendiz.

Nesta perspectiva é importante conhecer como se sentem esses professores na vivência desses papéis, para que possamos orientá-los em sua formação contínua e imbricada em relação ao outro. Assim, é imprescindível que na Unidade Escolar a relação entre docentes e coordenação pedagógica seja pautada no respeito às diferenças e na troca de experiências. No tocante a esse aspecto, Libâneo (2004) observa que:

[...] junto ao corpo docente o coordenador tem como principal atribuição a assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação. (LIBÂNEO, 2004, p. 193).

Nesse processo de troca, o/a Coordenador/a Pedagógico/a tem a cátedra de articulador e formador. É o mediador entre gestão, docência, docentes e currículo, devendo aprovisionar as condições necessárias para que os/as professores/as trabalhem coletivamente as propostas curriculares.

O/A Coordenador/a Pedagógico/a no processo de avaliação da prática pedagógica

A avaliação da prática pedagógica constitui um instrumento necessário ao (re)planejamento e a tomada de decisões da Instituição Escolar, visto que a partir dela o/a Coordenador/a Pedagógico/a poderá traçar novos caminhos propondo novas ações junto aos professores. A intervenção é um instrumento que pode diminuir a distância entre a metodologia utilizada e a aprendizagem, sendo, pois, preciso pensar a práxis de modo a atender as especificidades no âmbito escolar.

Alguns aspectos precisam ser observados quando abordamos a temática da avaliação para que não pareça uma ação fiscalizadora. Assim sendo, é sabido que desde a concepção até os últimos momentos da vida, os afetos e desafetos vividos pelo sujeito somarão as suas experiências de vida e passarão a fazer parte da rede de relações transferenciais que tecemos no cotidiano. Parece que a afetividade é um dos aspectos que dá sentido e representa as três dimensões humanas (conhecimento de si, relação com o outro e visão de conjuntura), desde o que acontece com o sujeito de forma manifesta, até o que se passa de forma latente.

Nessa perspectiva, pontuamos no processo de avaliação da prática pedagógica a afetividade como um dos principais aspectos do desenvolvimento e crescimento da conjuntura escolar no que tange à coordenação e à docência que precisam ser observados ante a complexidade das relações.

O/A Coordenador/a percebe que a subjetividade mobiliza o modo de ser, agir e aprender de cada professor/a em interação com outros sujeitos em diferentes

circunstâncias na escola, na compreensão acerca dos aspectos subjetivos que estão no entorno da realidade social a que o sujeito se encontra enredado, podem refletir no processo ensino-aprendizagem. Neste viés, Souza (1996, p. 53) nos afirma que:

O controle apenas de resultados, sem controle de processos simplifica e reduz a natureza da atividade acadêmica. O controle, sem o apoio ou complementaridade de uma avaliação mais ampla, não produz consciência compromissada com a descoberta de caminhos que conduzam à melhoria da qualidade da educação.

No campo da educação e, de modo específico no contexto escolar, a afetividade se apresenta como um dos sustentáculos das relações entre os sujeitos nas figuras do/a professor/a e do/a aluno/a, assim como da produção do conhecimento, dando sentido ao processo ensino-aprendizagem.

Percebe-se que na realidade escolar as relações construídas entre o/a professor/a e o/a aluno/a na escola estão embrenhadas de afetividade, e o estremecimento dessa produz, entre outros aspectos, demandas para os atores que compõem o cenário do lócus escolar. Nesse espaço tempo, o/a Coordenador/a usa dados qualitativos e quantitativos para discutir em reuniões pedagógicas essas pautas e avaliar, se debruçando sobre essa realidade no coletivo dialógico.

Dessa forma, o/a Coordenador/a necessita ir além da teoria, já que para estimular, fortalecer e acompanhar o trabalho pedagógico dos docentes é imprescindível ter compreensão e sensibilidade para visualizar as necessidades dos estudantes e professores, uma vez que precisam estar cientes das orientações da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, buscando conhecimento e refletindo sobre sua práxis cotidianamente. Segundo Nóvoa (2001, p.13), “a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”.

A partir desse pressuposto se faz ação basilar destacar que o trabalho deve acontecer com a colaboração de todos, assim o/a Coordenador/a deve ter maturidade para enfrentar mudanças constantes e repentinas no cotidiano escolar e ser um líder motivador para sua equipe. Dentro das diversas atribuições do/a Coordenador/a Pedagógico/a está o ato de acompanhar o trabalho docente, sendo responsável, pelo elo entre os membros da comunidade educacional, permitindo-se

avaliar a práxis pedagógica e também ser avaliado pelos seus colegas e pares, visto que o/a coordenador/a é antes de tudo um profissional que se constitui cotidianamente no bojo das vivências educacionais.

Considerações finais

O/A Coordenador/a Pedagógico/a tem um papel extremamente relevante na articulação do processo educativo que é desenvolvido no contexto escolar e a ressignificação da atividade complementar como espaço fecundo para o planejamento, acompanhamento, avaliação e formação continuada apresenta-se como uma tarefa necessária para o aprimoramento da prática pedagógica.

A gestão da dimensão pedagógica da escola requer um trabalho contínuo de engajamento coletivo e o desenvolvimento de ações colaborativas. Isso só é possível através do movimento dialógico que pode ser vivenciado, sobretudo durante as atividades complementares, visto que estas se configuram como dispositivo potente para o estabelecimento da interlocução entre os membros da equipe escolar.

A busca pelo fortalecimento do diálogo como eixo estruturante da condução do processo educativo no âmbito escolar deve fazer parte do trabalho cotidiano do/a coordenador/a pedagógico/a, como prática capaz de oportunizar o envolvimento coletivo e o desenvolvimento de ações colaborativas que possam reverberar na melhoria dos resultados educacionais.

Partindo-se dessa premissa, reiteramos aqui a importância da atividade complementar ser concebida como espaço propício para a condução reflexiva da prática pedagógica, através da realização do planejamento referendado pelo movimento avaliativo dialógico e da implementação da formação continuada em serviço que de fato atenda as reais necessidades dos/as profissionais envolvidos no processo educativo. Assim, cabe, ao/à coordenador/a pedagógico/a como principal responsável pela mediação da atividade complementar, direcionar esforços no sentido de fortalecer a AC como espaço de aprendizagens colaborativas que possam implicar no aperfeiçoamento contínuo da prática pedagógica.

Referências

BAHIA. Governo do Estado. Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002. **Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia**. *Diário Oficial do Estado da Bahia*: seção 1, Bahia, 30 de maio de 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3JhdX6O>. Acesso em: 07 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05/10/1988.

DEMO, Pedro. **“Educar Pela Pesquisa”**. Campinas, SP Autores Associados, 1997.

LIBANEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e formação docente**. In: Nóvoa, Antônio. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. In: **Salto para o Futuro**. Entrevista concedida em 13 de setembro 2001.

_____. **Os professores estão na mira de todos os discursos** [Entrevista]. *Pátio revista pedagógica*, Porto Alegre, ano 7, n. 27 ago./ out. 2003.

SILVA, Ana Paula dos Santos e. **A coordenação pedagógica no contexto da realidade escolar brasileira**. 2013. 57 f. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) — Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SOUZA, Clarice Prado. **Avaliação educacional**: Questões Metodológicas da Avaliação Institucional de Universidades. *Psicologia da Educação - Revista do Programa de estudos Pós-Graduados PUC-SP*. São Paulo, EDUC, n.2, jun.1996. p. 43-56.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

_____. **O Professor Coordenador Pedagógico como Mediador do Processo de Construção do Quadro de Saberes Necessários**. São Paulo: Libertad, 2011.

_____. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA O FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE TERRITORIAL QUILOMBOLA

Raiane Cordeiro de Araújo

Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES/UNEB)
Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social
(EPODS)

John Wolter Oliveira Silva

Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia
(PPGG/UFRJ)
Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social
(EPODS)

Ivonete Barreto de Amorim

Universidade do Estado da Bahia-UNEB
Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social
(EPODS)

Resumo

Partindo do pressuposto dos enfrentamentos atuais no que diz respeito as transformações sociais, políticas, econômicas e, conseqüentemente, educacionais, que surgiu a seguinte pergunta: de que forma o ensino de Geografia pode ser utilizado como um instrumento de fortalecimento da identidade territorial quilombola? O referencial teórico é composto por reflexões de Freire (2018), Haesbaert (1999), Cavalcanti (2010), dentre outros. A metodologia é de abordagem qualitativa, constituída de revisão de literatura, pesquisa do tipo Estado do Conhecimento e Análise de Conteúdo. Dentre tantos outros aspectos, conclui-se que não podemos negar a realidade dos nossos estudantes. A disciplina de Geografia, objetivamente, deve proporcionar a construção de saberes que possibilitem o conhecimento sobre o passado, a compreensão do presente com o intuito de pensar com responsabilidade o futuro.

Palavras-chave: ensino de geografia; identidade territorial; comunidades quilombolas.

Introdução

Há alguns anos, a Educação Básica no Brasil tem sido foco de debates e reflexões. Esse foco está cada vez mais voltado para a necessidade de parcerias e diálogos entre as universidades e as escolas, o que coloca em destaque a possibilidade de diminuir o hiato existente entre essas instituições e de

transformação da sociedade, por meio da Educação, rumo a (re)construção de um espaço geográfico menos injusto e excludente. Desse modo, enquanto educadoras/es devemos estar cada vez mais envolvidos e atentos no que diz respeito aos direitos que garantam a efetivação do processo de ensino e aprendizagem de qualidade e que assegure a marca de identidade e o pertencimento do território, no que concerne ao lugar que nós educadoras/es nos encontramos, as instituições de ensino.

Nesse sentido, partindo do pressuposto dos enfrentamentos atuais no que diz respeito as transformações sociais, políticas, econômicas e, conseqüentemente, educacionais, que surgiu a seguinte pergunta: de que forma o ensino de Geografia pode ser utilizado como um instrumento de fortalecimento da identidade territorial quilombola? Para tanto, este trabalho busca discutir a importância do ensino de Geografia para o fortalecimento da identidade territorial quilombola. O referencial teórico é composto por reflexões de Freire (2018), Haesbaert (1999), Cavalcanti (2010), dentre outros. A metodologia é de abordagem qualitativa, constituída de revisão de literatura, pesquisa do tipo Estado do Conhecimento e Análise de Conteúdo.

Ao trazermos o componente curricular de Geografia para esse diálogo, não poderíamos deixar de mencionar que, durante muito tempo, a Geografia ensinada nas escolas esteve ligada a um ensino voltado para a valorização de símbolos e elementos patriotas, apresentando uma grande preocupação em “decorar” dados estatísticos, nomes de países e informações meramente descritivas que não estabeleciam relação com aspectos humanos, sociais, culturais e, muito menos, assuntos locais, isto é, aspectos do cotidiano da comunidade escolar. Ou seja, por muitos anos reproduzimos um ensino de Geografia totalmente eurocentrado e colonial, reprodutor das marcas dos padrões brancos e das relações de poder controladoras da sociedade e dos comportamentos.

Com o passar dos anos, dos avanços científicos, epistemológicos e com o crescimento da força dos movimentos negros, o ensino de Geografia aos poucos perde essas características descritivas e de memorização, dando lugar a uma Geografia mais dinâmica, crítica, capaz de problematizar e desconstruir relações de poder e a padronização social hegemônicas. É nessa perspectiva que a Lei 10.

639/03 surge como mais um mecanismo de rompimento das raízes colonialistas presentes no currículo/ensino dessa disciplina e valorizando a “leitura de mundo” dos educandos (Freire, 2004).

Portanto, torna-se necessário repensar o ensino de Geografia a partir do olhar da decolonialidade, afinal, a educação é o maior instrumento de transformação de uma sociedade, capaz de influenciar diversos setores e de nos fazer tomar conhecimento de quem somos, de onde estamos, do que realmente somos capazes e do futuro o qual almejamos vivenciar.

Referencial teórico

Construir um ensino a partir de uma perspectiva que valorize a história, o território, o respeito, o reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira, assim como a valorização da identidade étnico-racial e da identidade local, são alguns dos propósitos da Educação Escolar Quilombola (EEQ).

Para tanto, precisamos estabelecer uma diferenciação entre a Educação Quilombola e a Educação Escolar Quilombola, que apesar de se completarem, apresentam-se diferentes em alguns aspectos. De maneira simples podemos dizer que a Educação Quilombola é aquela que se estabelece nas práticas e atividades cotidianas, podendo ir desde o trabalho envolvendo a família no plantio para o sustento até o processo de formação política através das lutas sociais ou das manifestações populares e tradicionais.

Nesse sentido, Brandão (2007) nos diz que “a educação é como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (Brandão, 2007, p. 10). Portanto, a Educação Quilombola é aquela que acontece nas comunidades por meio do compartilhamento de conhecimentos e saberes entre todos, no quilombo não existe saber maior ou menor, existem saberes diferentes (Freire, 2018).

Já a Educação Escolar Quilombola, visa antes de mais nada, uma aproximação entre os saberes da comunidade e os saberes curriculares. Isso significa dizer que a escola precisa ser um espaço que faça sentido para a comunidade na qual está inserida. Tudo precisa estar interligado, desde a merenda

escolar até as referências, valores sociais, culturais, históricos, econômicos, brincadeiras, calendários, e modos de ensino-aprendizagem próprios da comunidade.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), compreende-se como modalidade de Educação Escolar Quilombola aquela realizada em estabelecimentos de ensino localizadas em territórios quilombolas, que se caracterizam como espaço remanescente dos quilombos e instituições de ensino que atendam estudantes oriundos de territórios quilombolas.

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Brasil, 2012, p. 1).

Nesse íterim, acreditamos que o grande desafio é proporcionar aos estudantes quilombolas o desenvolvimento e a valorização da memória coletiva, da territorialidade, da identidade, da valorização do glocal acima do global. Sendo necessário, portanto, que os conteúdos e ensinamentos escolares estejam sincronizados com a realidade sócio/histórica na qual esses estudantes estão inseridos.

É sabido por todos que estreitar os laços não é sempre tão fácil como parece, principalmente, quando se está inserido na realidade das comunidades e das escolas quilombolas, que desde sempre, são obrigadas a resistir para existir. Os vínculos entre comunidade quilombola e escola quilombola precisam ser firmes e mantidos vivos o fazer pedagógico escolar e os saberes/fazeres pedagógicos ancestrais, estabelecendo ainda conexões com as outras dimensões do—meio técnico-científico-informacional.

Desse modo, para que essa conexão aconteça de fato, o ensino de uma nova Geografia, de uma Geografia crítica nas salas de aulas, principalmente nas escolas dos quilombos, precisa configurar-se como uma nova forma de ler e compreender o mundo, um mundo além daquele colonializado pelo europeu, pois como propõe

Santos (2004 [1978], p. 263), “O novo saber dos espaços deve ter a tarefa essencial de denunciar todas as mistificações [...]”.

De outro modo, um mundo que seja visível aos olhos daqueles que por séculos foram totalmente invisibilizados. Como bem nos afirma Callai (2005), precisamos “fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos)” (Callai, 2005, p. 228).

Podemos, resumidamente, dizer que esse é o papel da Geografia Escolar, ao apresentar com clareza e criticidade aos educandos qual a sua atribuição enquanto cidadãos, cumprindo assim um importante papel social fundamental para o entendimento dos diferentes contextos existentes. Nesse ponto, “ensinar Geografia é ensinar, por meio de temas e conteúdo (fatos, fenômenos, informações), um modo de pensar geograficamente/espacialmente o mundo.” (Cavalcanti, 2010, p.7).

Assim, como parte fundamental do conhecimento geográfico, a Geografia Escolar tem um papel essencial na formação de cidadãos, visto que a compreensão dos aspectos socioespaciais da vida em sociedade, ocorrem através do trabalho desenvolvido em sala de aula, a partir de noções, conceitos e categorias de análises geográficas que potencializam do raciocínio espacial do/as estudantes.

Dessa forma, no caso específico das comunidades quilombolas, entendemos que o ensino de Geografia tem grande relevância na Educação Quilombola, desde a Educação Infantil, porque são nas aulas de geografia que os educandos são estimulados a perceber o lugar onde vivem e seu real papel nele, identificar a composição das paisagens (objetos, fenômenos e processos socioespaciais, como agricultura, migrações, lagos, solos, manifestações culturais, entre outros) e relações de poder que o território quilombola (atuação da escola, associações e grupos religiosos), principalmente, para o que diz respeito ao processo de reconhecimento da identidade territorial quilombola e para o fortalecimento da luta antirracista, visto que, a territorialidade está intrinsecamente ligada aos fatores sociais, políticos, econômicos e culturais, uma vez que a territorialidade “é uma expressão geográfica primária do poder social. É o meio pelo qual o espaço e a sociedade estão inter-relacionados. [...]” (Sack, 1989, p. 5, tradução nossa).

Logo, com o tratamento dado ao que concerne a definição de território e a todos os aspectos que o envolve, a territorialidade tende a ser exercida pelo coletivo, que no caso das populações quilombolas, ocorre porque a identidade social é, segundo Haesbaert (1999), também natureza territorial. Dessa maneira,

Território que pode ser percebido em suas múltiplas perspectivas, desde aquela de uma paisagem como espaço cotidiano, “vivido”, que “simboliza” uma comunidade, até um recorte geográfico mais amplo e em tese mais abstrato como o do Estado-nação (Haesbaert, 1999, p.179).

Portanto, esses princípios nos permitem propor algumas possibilidades para o ensino de Geografia no quilombo, por exemplo: conhecimento da história do lugar e do seu território, o acolhimento das experiências, vivências e saberes comunitários, a atenção e respeito a sabedoria tradicional, transmitida de geração em geração, a expertise para com o manejo com a terra, com a criação de animais, assim como, a facilidade de interpretação do tempo, aspectos esses que podem ser tratados sem ser desconectado dos saberes teóricos metodológicos das ciências geográficas. Como nos diz Cunha (2009, p. 84) é necessário “encontrar uma forma para o conhecimento científico e o conhecimento tradicional viverem juntos”. Nesse caso, é fundamental articular a prática docente e a cultura escolar ao pertencimento étnico-cultural da comunidade.

Aspectos metodológicos

A metodologia deste trabalho é de abordagem qualitativa, constituída de revisão de literatura, pesquisa do tipo Estado do Conhecimento. A revisão de literatura consistiu na discussão teórico-metodológica de reflexões de Freire (2018), Haesbaert (1999), Cavalcanti (2010), dentre outros.

As buscas da pesquisa do tipo Estado do Conhecimento aconteceram com base em buscas realizadas na base de dados dos Periódicos de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é um portal de biblioteca digital científica de acesso livre, que reúne inúmeros periódicos científicos de diversos países, dentre eles o Brasil, armazenando assim uma gama de

publicações de qualidade, criteriosamente avaliados e selecionados para tal base de dados.

A análise de conteúdo com base em Bardin (2002) consistiu no conhecimento e sistematização dos conteúdos dos artigos científicos que derivaram da pesquisa do Estado do Conhecimento, posteriormente, sendo inter-relacionados com os pressupostos do referencial teórico.

Resultados e discussões

As buscas foram realizadas tendo como recorte temporal os últimos 5 anos, correspondendo o período de 2019 a 2023, utilizando as seguintes palavras-chave disponíveis no título do artigo e/ou o resumo: educação escolar quilombola, educação quilombola e ensino de Geografia. O resultado encontrado, levando em consideração o recorte temporal e as palavras-chave mencionadas foram de três artigos, como pode ser observado no quadro 1:

Quadro 1 - Artigos científicos selecionados no portal de periódicos da CAPES, 2019-2023

AUTORES/ANO	PERIÓDICOS	TÍTULO	OBJETIVO
SANTOS, R. A. <i>et al.</i> (2021)	Revista GEOgraphia	A educação escolar quilombola e o ensino de geografia em Vila Nova Jutaí – Breu Branco – PA	Promover a cidadania e o fortalecimento da cultura e da identidade quilombolas na Comunidade Remanescente Quilombola de Vila Nova Jutaí, em Breu Branco.
CARDOSO, L. dos, S; JUNIOR, A. F. S; LOBATO, M. M. (2022)	Revista GeoAmazônia	O ensino de geografia, educação quilombola e mapas mentais: Práticas cotidianas na Escola Municipal Padre Alfredo de Laó/Comunidade Vila do Cacau-Colares/PA.	Discutir a importância do ensino de Geografia na educação quilombola a partir do lugar, do espaço vivido.
SOBRINHO, L. <i>et al.</i> (2020)	Revista Ensino de Geografia	Práticas pedagógicas dos professores de geografia: estratégias didáticas com ênfase na educação em solos.	Relatar uma investigação sobre as práticas pedagógicas dos professores da disciplina de Geografia, por meio de estratégias e recursos didáticos com ênfase na educação em solos, na escola Centro de Ensino Quilombola de Formação por Alternância Ana Moreira

			(CEQFAAM), localizada no povoado Santo Antônio dos Pretos, no município de Codó (MA).

Fonte: Elaborado pela autora e pelo autor com base em dados dos Periódicos CAPES (2023).

Em face da análise dos trabalhos, destacaram-se as seguintes categorias: a) *o trabalho do/a professor/a de Geografia como instrumento na construção da identidade quilombola*; e b) *práticas pedagógicas diversificadas na aula de Geografia*.

Os escritos de Santos; et al (2021) e de Cardoso; Junior; Lobato (2022) inserem-se na categoria *o trabalho do professor/a de Geografia como instrumento na construção da identidade quilombola*. O primeiro aborda sobre a educação escolar formal, especificamente sobre o ensino de Geografia na educação escolar quilombola na comunidade remanescente quilombola de Vila Nova Jutai – Breu Branco/PA. A equipe escolar desenvolveu um projeto que buscou identificar quais os principais problemas socioespaciais da comunidade. Os autores utilizaram pesquisa bibliográfica, questionário e formulários de entrevistas, abordaram sobre o ensino de Geografia como uma disciplina escolar com importante histórico de contribuições no processo de construção da cidadania, desenvolvendo nos estudantes pensamento crítico e análise crítica do espaço geográfico, possibilitando a compreensão das dinâmicas socioespaciais (Santos *et al*, 2021).

Segundo Callai (2005, p. 231) “Para romper com a prática tradicional da sala de aula, não adianta apenas a vontade do professor [...]”. A autora defende ainda que “a clareza teórico-metodológica é fundamental para que o professor possa contextualizar os seus saberes, os dos seus alunos, e os de todo o mundo à sua volta [...]” (Callai, 2005, p. 231). No caso específico de comunidades quilombolas é mais do que necessário a valorização quanto aos saberes tradicionais, o respeito para com os aspectos locais, e o entendimento pela escola de que é seu papel ensinar para a liberdade, possibilitando aos educandos ultrapassarem as barreiras impostas por muitos materiais didáticos que insistem em colocar as pessoas negras em um local de subalternidade, reforçando os estereótipos.

Romper com essas amarras impostas por muitos materiais didáticos e pelos próprios currículos que ainda supervalorizam datas comemorativas, muitas vezes,

sem significado para a comunidade na qual a escola está inserida, é de fato, um grande desafio. Através das aulas de Geografia é possível ensinarmos aos nossos estudantes sobre a importância de conhecerem sobre o mundo, sobre o lugar em que vivem, “para poder compreender o que são os processos de exclusão social e a seletividade dos espaços” (Callai, 2005, p. 245).

Nessa direção Cardoso, Junior e Lobato (2022) reforçam a importância de o ensino de Geografia ser contextualizado e voltado para a valorização da identidade, reconhecendo o “espaço vivido como um lugar de luta, de saberes e tradições (Cardoso; Junior; Lobato, 2022, p. 66). A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal na comunidade quilombola Vila do Cacau, localizada às margens do rio Tauapará, porção nordeste do município de Colares. Foi utilizada entrevista semiestruturada com uma professora levantando pontos relevantes para o ensino de Geografia; identidade quilombola; territorialidade e questões étnico-raciais. Um dos resultados foi a construção de mapas mentais por estudantes do 3º, 4º e 5º anos realizados a partir das discussões relacionadas as temáticas tratadas com a professora e levadas a debates em sala de aula.

Diante disso, Cavalcanti (2010) destaca o “lugar” como uma abordagem essencial no ensino de Geografia e na educação básica como um todo. Ensinar sobre lugar é proporcionar um debate sobre o espaço vivido por essas crianças, atribuindo mais significado ao que é estudado a partir da análise da sua realidade, tendo como referência inicial o seu espaço de vivência. Assim, “[...] ao estudar o lugar, pode-se atribuir maior sentido ao que é estudado, permitindo que se façam relações entre a realidade e os conteúdos escolares” (Cavalcanti, 2010, p. 6).

Em vista disso, outro fator que deve ser levado em consideração no ensino de Geografia e, especialmente, se tratando da Educação Escolar Quilombola, é a inserção de debates sobre temas e questões que reforcem a compreensão sobre os aspectos étnico-raciais, com relação ao seu papel na formação do território brasileiro, precisamos deixar de utilizar a expressão “contribuição” para a formação do nosso país, o povo negro formou o Brasil, esse fato deve ser ensinado e valorizado por todos os estudantes. Assim, “entendemos que o Ensino de Geografia tem um papel essencial para o fortalecimento dessa identidade territorial, pois a

territorialidade quilombola está ligada aos fatores sociais, político-econômicos e culturais” (Campos, 2017, p. 640).

É nessa perspectiva que destacamos o trabalho de Sobrinho *et al* (2020) inserido na categoria *práticas pedagógicas diversificadas na aula de geografia*, os autores/as destacam na investigação o uso de práticas pedagógicas diversificadas como um instrumento de ensino de Geografia em uma escola quilombola localizada no povoado Santo Antônio dos Pretos, no município de Codó/MA. As práticas proporcionaram reflexões de forma diferenciada a partir da interação “[...] escola-família-comunidade, em que aluno assume o papel central do processo educativo, mantendo, assim, os conteúdos vivenciados na sala de aula e nos ensaios práticos, de forma dinâmica, contextualizada e prazerosa” (Sobrinho *et al*, 2020, p. 224).

Considerando a relevância da inserção de diferentes estratégias de como ensinar Geografia nos permitimos também refletir sobre os múltiplos significados da docência. Nesse contexto, Freire (2004), nos possibilita refletir sobre essa questão quando afirma:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor com ele mesmo (Freire, 2004, p. 25).

As palavras de Freire (2004) corroboram as discussões em torno da dimensão crítica sobre a arte de educar. Dessa forma, para que ocorra a aprendizagem significativa dos conteúdos trabalhados em sala de aula, é de competência do/a professor/a saber identificar as bases de conhecimentos e informações, para assim estabelecer um paralelo entre senso comum e conceitos, instituindo oportunidades de novas aprendizagens e uma das estratégias possíveis de ser utilizadas nessas práticas pedagógicas é a junção do conhecimento com os aspectos relacionados com a ludicidade dando espaço para a inserção de diferentes linguagens.

Afinal, na educação como um todo existe uma busca constante por atividades que sejam atrativas para os estudantes e, no ensino de Geografia, isso não é diferente, essa caçada por alternativas capazes de driblar as dificuldades enfrentadas por professores da educação básica, na construção do conhecimento geográfico é mais uma estratégia que visa facilitar, intensificar a aprendizagem e retirar a Geografia do âmbito da “decoreba”. Logo, essa é uma estratégia que pode ser utilizada em diversas ciências/disciplinas que buscam transformar nossos alunos em seres pensantes, críticos e atuantes.

Considerações finais

Diante do exposto, fica demonstrado o quanto é significativa a utilização de recursos didáticos pedagógicos que auxiliam na construção de conhecimentos da geografia, levando em consideração a relevância social e cultural, bem como a local. Para tanto, o/a professor/a de Geografia necessita desenvolver sua práxis levando em consideração a nova roupagem da Geografia, tanto como ciência quanto como disciplina escolar que deve ser pensada levando em consideração as práticas e necessidades do mundo contemporâneo e, principalmente, do lugar de inserção de seus estudantes enquanto cidadãos críticos e reflexivos.

Portanto, não podemos negar a realidade dos nossos estudantes. A disciplina de Geografia, objetivamente, deve proporcionar a construção de saberes que possibilitem o conhecimento sobre o passado, a compreensão do presente com o intuito de pensar o futuro com responsabilidade.

Por fim, ressaltamos ainda que os quilombos são espaços pedagógicos que possibilitam um pensar geográfico e decolonial, permitindo uma articulação entre os saberes científicos e os saberes baseados na memória, nas tradições, fazeres e dizeres ancestrais, capazes de articular a realidade sociocultural mais abrangente com a do espaço de identidade territorial na qual as comunidades quilombolas encontra-se inseridas. Assim, pensar as suas existências/resistências e singularidades nos faz rememorar e valorizar o processo histórico de construção da sociedade brasileira.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2002.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 49. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola**. Brasília: CNE, 2012.

CAMPOS, L. R. **Reflexões teórico-metodológicas sobre o ensino de geografia na educação escolar quilombola**. 2017. In: FÓRUM NACIONAL NEPEG DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GEOGRAFIA, 9., 2017, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2017. p. 636-641. Disponível em: http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/GT5_04_Reflex%C3%B5es-te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gicas-sobre-o-ensino-de-Geografia-na-educa%C3%A7%C3%A3o-escolar-quilombola.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cades**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CARDOSO, L. dos, S. O ensino de geografia, educação quilombola e mapas mentais: Práticas cotidianas na Escola Municipal Padre Alfredo de Laó/Comunidade Vila do Cacau-Colares/PA. **Revista GeoAmazônia**, Bélem, v.10, n.19, p.66-89, 2022.

CAVALCANTI, L. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO- PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: MEC, 2010. p. 1-16.

CUNHA, M. C. da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 301-310.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HAESBAERT, R. Identidades territoriais. In: ROSENDHAL, Z.; CORRÊA, R. L. (org.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

SACK, R. D. **Human territoriality**: its theory and history. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.



V Seminário Internacional
Educação, Políticas Públicas e
Desenvolvimento Social
15 e 16 de setembro de 2023



SOBRINHO, L. et al. Práticas pedagógicas dos professores de geografia: estratégias didáticas com ênfase na educação em solos. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 3, n. 1, 2020.

O PAPEL DO/A COORDENADOR/ PEDAGÓGICO/A NO FORTALECIMENTO DA PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: ALGUMAS REFLEXÕES PROPOSITIVAS

Eixo 5: Novos contextos de aprendizagem.

Regiane da Mota Queiroz Santiago
Universidade do Estado da Bahia-UNEB/MPIES/EPODS
E-mail: regysantiago@hotmail.com

Gisélia Lima da Silva
Universidade do Estado da Bahia-UNEB/MPIES/EPODS
E-mail: giseliasilvacpdirec@gmail.com

Nirele Queiroz Santiago da Mota
Universidade do Estado da Bahia-UNEB/EPODS
E-mail: nirelesantiago@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo central refletir sobre o papel do/a coordenador/a pedagógico/a no fortalecimento da parceria entre família e escola, visando o desenvolvimento qualificado do processo educativo. Assim, buscou-se discutir a respeito do seguinte questionamento: Quais estratégias podem ser implementadas, objetivando a integração entre família e escola no cotidiano da ação educativa? Para tanto, propôs-se evidenciar a importância da coordenação pedagógica no contexto escolar e analisar os desafios e perspectivas para a integração entre escola e família, de modo a contribuir para o sucesso escolar dos/as estudantes. Este trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica ancorada nas ideias de Lima (2013), Saviani (1993), Franco (2008). Ficou evidenciado que o papel do/a coordenador/a pedagógico/a é de extrema relevância na articulação de ações interativas e colaborativas entre escola e família, no sentido de contribuir para o desenvolvimento integral dos/as estudantes.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Parceria. Família. Escola.

Introdução

Diversos estudos apontam a importância de uma boa relação entre família e escola para a melhoria dos resultados educacionais. É notório que quando as famílias se interessam pelo que os/as filhos/as vivenciam na escola e se envolvem ativamente no cotidiano escolar, muitos desafios são superados no processo educacional. Embora haja essa evidência, o engajamento qualitativo e contínuo

entre essas instituições ainda apresenta-se como um dos grandes desafios enfrentados por profissionais que atuam no âmbito escolar.

Assim, ao concebermos a escola e família como principais instituições responsáveis pela educação das pessoas, não podemos deixar de abordar a necessidade de discutirmos alternativas visando atenuar o distanciamento que tem impossibilitado uma atuação engajada e o compartilhamento dessa tarefa desafiadora que é responsabilizar-se pela formação integral do ser humano.

Nesse sentido, ao abordarmos o papel do/a coordenador/a pedagógico/a no fortalecimento da parceria entre escola e família, devemos considerar a importância deste/a profissional no âmbito escolar, assim como a sua capacidade de estabelecer processos dialógicos e horizontalizados com as famílias, visando intensificar a participação engajada no desenvolvimento da práxis educativa.

Desse modo, este trabalho tem como objetivo refletir sobre o papel do/a coordenador/a pedagógico/a no fortalecimento da parceria entre família e escola, visando o desenvolvimento qualificado do processo educativo. Nessa perspectiva buscou-se discutir acerca do seguinte questionamento: Quais estratégias podem ser implementadas, objetivando a integração entre família e escola no cotidiano da ação educativa? Assim, propôs-se evidenciar a importância da coordenação pedagógica no contexto escolar e analisar os desafios e perspectivas para a integração entre escola e família, de modo a contribuir para o sucesso escolar dos/as estudantes.

Cabe mencionar que o presente artigo está estruturado em cinco seções: Na primeira seção apresentamos de maneira introdutória este trabalho, na segunda seção destacamos o referencial teórico que fundamentou as discussões, na terceira seção abordamos os aspectos metodológicos que conduziram o estudo, na quarta seção ressaltamos os resultados e discussões e, para concluir, explanamos as considerações finais, elucidando a importância das reflexões realizadas.

É imprescindível reiterar que trabalhos com esta temática possuem grande relevância no cenário educacional, devido à necessidade de intensificarmos as discussões em torno da importância do/a coordenador/a pedagógico/a como profissional que tem como uma das principais atribuições promover ações que contribuam significativamente para o fortalecimento da parceria entre escola e família, visando aperfeiçoar a ação educativa.

Nessa perspectiva, espera-se contribuir com reflexões que auxiliem no exercício das atribuições profissionais do/a coordenador/a pedagógico/a, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento de estratégias mobilizadoras de processos interativos e colaborativos entre família e escola, a fim de que possam assumir o processo educativo de forma corresponsável e compartilhada.

Referencial teórico

A importância da parceria entre família e escola na dinâmica educativa é um tema de interesse de muitos estudiosos da área da educação. O desejo de ampliar os estudos acerca dessa temática, buscando compreender os limites e possibilidades desse processo, enfatizando-se o papel do/a coordenador/a pedagógico/a, é uma iniciativa profícua, no sentido de contribuir para o reconhecimento desse profissional como articulador e mobilizador de ações extremamente importantes no contexto educacional.

Assim, o referencial teórico deste estudo encontra-se ancorado nas ideias de - Lima (2013), Saviani (1993), Franco (2008), quando refletimos sobre a importância e o papel do/a coordenador/a pedagógico/a no contexto escolar; documentos legais que apresentam o processo que instituiu a denominação coordenação pedagógica e dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia – prescreve sobre as atribuições dos profissionais da educação, com destaque neste estudo, às atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a; ao discutirmos acerca da importância da parceria entre escola e família para o bom desempenho dos/as estudantes, buscamos aporte nos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Aspectos metodológicos

Este trabalho é fruto de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, cujo percurso metodológico consistiu na leitura reflexiva de materiais já publicados acerca do objeto de estudo, como livros, artigos e periódicos, visando sistematizar informações basilares para a efetivação de reflexões pertinentes, ampliando e aprofundando os conhecimentos, de forma significativa.

Assim, selecionamos três autores/as que possuem produções consideráveis na área de coordenação pedagógica e discutem sobre a relação entre família e escola, visando aprofundarmos os estudos e efetivarmos relevantes contribuições acerca das discussões em torno do papel do/a coordenador/a pedagógico/a no fortalecimento da parceria entre escola e família, para o desenvolvimento favorável dos/as estudantes.

Coordenação Pedagógica: constituição do seu papel e tomada de posse de suas atribuições no âmbito escolar.

Por um período consideravelmente extenso a escola desenvolveu sua função social sem a presença ímpar do/a coordenador/a pedagógico/a na sua conjuntura organizacional. Tempos que remontam a vigência de uma escola tradicional e posteriormente, tecnicista – fazendo uma brevíssima menção à história das correntes pedagógicas.

A configuração profissional do/a coordenadora pedagógico/a compreende um processo de maturação, digamos, epistêmica e laboral do seu papel na educação, desde a inspeção, orientação e a supervisão escolar à atual denominação: coordenação pedagógica. Transpondo o período de atuação do inspetor escolar, nos deteremos ao decurso que revela o surgimento da supervisão pedagógica no Brasil, no limiar do século XX.

Em meados desse século, sob influência norte-americana, visando a modernização e a adequação do ensino no sentido de atender os ditames do desenvolvimento econômico, altera-se a denominação de inspeção escolar para supervisão escolar – período no qual emergia o tecnicismo educacional no Brasil. “A formação de tais supervisores se deu segundo o modelo de educação americano, que enfatizava os meios (métodos e técnicas) de ensino”, conforme explica Lima (2013, p. 71). Notamos nesse cenário a atuação prioritariamente técnica desse profissional, com a responsabilidade de cuidar pela organização racional dos meios por meio do planejamento e controle dos processos (Saviani, 1993).

Na Bahia, a denominação coordenador pedagógico surge quase no final do século passado, aglutinando duas funções distintas exercidas em diferentes

períodos, referimo-nos ao supervisor e orientador pedagógico sob dispositivo legal - Lei nº 7.023, de 23 de janeiro de 1997, artigo 7º:

Os atuais cargos de Orientador Educacional e Supervisor Escolar da estrutura do Magistério de 1º e 2º Graus do Estado, mantidos os correspondentes quantitativos e nível de classificação, ficam transformados em cargos de Coordenador Pedagógico, cujas especificações abrangerão as atribuições das nomenclaturas ora transformadas, passando as mesmas a serem desempenhadas pelos ocupantes do cargo citado de acordo com as necessidades dos estabelecimentos de ensino em que estejam lotados.

É importante destacarmos que não intencionamos apresentar um levantamento histórico-temporal abrangente referente ao período que antecede a existência do/a coordenador/a pedagógico/a no âmbito escolar, mas salientarmos características desse terreno embrionário que possivelmente permanecem impregnadas na visão de profissionais, organizações e segmentos da educação brasileira quando se reportam a esse profissional.

Ao nos atentarmos a algumas posturas, falas e determinados comportamentos de pessoas que ocupam cargos, hierarquicamente superiores, em órgãos centrais da educação, como as secretarias, bem como no micro espaço de unidades escolares, podemos identificar expectativas da atuação do/a coordenador/a pedagógico/a com bases fundadas nos resquícios daquela retrógrada atuação profissional do inspetor e do supervisor escolar. Ousamos dizer ainda, que até mesmo pessoas que compõem o segmento família, na instituição escolar, esperam da coordenação pedagógica uma diligência de caráter regulador, fiscalizador, controlador.

Não nos cabe aqui o julgamento de determinadas posturas, mas a busca pela compreensão dos elementos que sustentam a concepção desses sujeitos e da necessidade de desmistificar essa imagem distorcida do/a coordenador/a pedagógico/a que ainda é conservada na educação. Para tal intento, salientamos o fortalecimento da identidade profissional do/a coordenador/a pedagógico/a, a partir da sua própria investidura nas suas atribuições legalmente constituídas, pelas vias da formação, pesquisa, aprofundamento epistemológico. Além disso, indicamos a tomada de atitude no que tange ao seu exercício laboral, a sua atuação cotidiana na

escola nas relações interpessoais, no desenvolvimento atitudinal e procedimental dos processos pedagógicos.

As atribuições desse profissional da educação recém incorporado ao Quadro do Magistério, no Estado da Bahia, estão delimitadas na Lei no 8.261, de 29 de maio de 2002, a qual apresenta o novo Estatuto do Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia - Lei no 8.261, de 29 de maio de 2002. A apropriação desses preceitos legais é por demais importante, dado a constância da descaracterização da função do/a coordenador/a pedagógico/a e desvio na própria atuação por conta das demandas, ditas urgentes, que surgem no cotidiano escolar, as quais muitas vezes são de ordem da gestão administrativa/financeira, provocando cada vez mais a sobrecarga de trabalho, negligenciando, muitas vezes, a sua atuação em conformidade com a lei supracitada. Acerca da sobrecarga de funções assumidas impulsivamente por força das pressões emergenciais que surgem no cotidiano escolar, sem uma distribuição criteriosa sobre aquelas que de fato incumbem à coordenação pedagógica, Franco nos apresenta:

A análise contextual e crítica das necessidades sentidas pelos coordenadores indicou, entre outros aspectos, a necessária compreensão do papel profissional desses educadores, que, premidos pelas urgências da prática e oprimidos pelas carências de sua formação inicial, encontram-se dilacerados frente aos imediatos afazeres de uma escola [...]. (2008, p. 119).

Nesse contexto, a prática recorrente de busca por resolução de diferentes problemas ou conflitos que emergem na práxis pedagógica, aparentemente torna-se obrigatória na visão de diferentes pessoas que compõe o espaço escolar, a propósito, destacamos a família dos/as estudantes. Essa situação aponta para a necessidade cada vez mais urgente do/a coordenador/a pedagógico/a assimilar, interiorizar e repensar sua postura e fala nos espaços coletivos da escola, assim como publicizar para a comunidade escolar a constituição de sua função e atribuições.

No tocante ao trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a em relação às família dos/as estudantes, a referida Lei - 8.261, de 29 de maio de 2002, no art. 8º prescreve:

XVIII - promover reuniões e encontros com os pais, visando à integração escola/família para promoção do sucesso escolar dos alunos;

XIX- estimular e apoiar a criação de Associações de Pais, de Grêmios Estudantis e outras que contribuam para o desenvolvimento e a qualidade da educação;

Consciente dessas atribuições, além das demais, o/a coordenador/a pedagógico/a pode se valer desses espaços para garantir o debate, o encontro com seus pares no sentido de favorecer a consciência de seu papel, o fortalecimento da sua identidade profissional e melhoria dos processos pedagógicos. Aprofundaremos essa discussão na seção seguinte, na tentativa de evidenciar a importância da coordenação pedagógica no contexto escolar e analisar os desafios e perspectivas para a integração entre escola e família, de modo a contribuir para o sucesso escolar dos/as estudantes.

Ações estratégias para fortalecer a parceria entre família e escola no processo educativo

O/A coordenador/a pedagógico/a tem uma incumbência de extrema importância no estabelecimento da parceria efetiva entre a escola e os familiares, responsáveis pelos/as estudantes. Dentre as várias atribuições exercidas, este profissional desempenha um papel estratégico na gestão do processo educativo, e é essencial que as famílias estejam cientes da relevância desta atuação para o sucesso escolar.

As razões pelas quais é fundamental evidenciar o papel do/a coordenador/a pedagógico/a para as famílias, giram em torno da necessidade de se compreender quais são as principais atribuições deste/a profissional na busca pela qualidade do ensino e do desenvolvimento dos estudantes, enfatizando o seu papel central na promoção de práticas pedagógicas inovadoras, na formação e apoio aos docentes, na avaliação do currículo e no planejamento das atividades escolares.

O/A coordenador/a pedagógico/a pode fortalecer canais de comunicação entre a escola e as famílias, compartilhando informações sobre o processo de aprendizagem dos estudantes. Além disso, pode fornecer informações valiosas sobre estratégias de aprendizagem, recursos educacionais e maneiras de estimular o interesse e o engajamento dos discentes nos estudos. Assim, reiteramos o que diz

o parágrafo único do Capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), "é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais, ficando evidente a necessidade que ocorra a participação ativa dos familiares".

É imprescindível que o coordenador/a pedagógico/a fomente a integração entre a instituição escolar e a comunidade onde está inserida. Para tanto, faz-se necessário conhecer o contexto social, político, econômico e cultural das famílias, visando a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. A identificação das possíveis barreiras que podem afetar o desempenho acadêmico dos/as estudantes, contribui para que a escola possa oferecer suporte necessário, efetivando encaminhamentos ou adaptações das práticas educativas para atender às necessidades constatadas.

Dentre as perspectivas que entrelaçam o papel do/a coordenador/a pedagógico/a no fortalecimento de vínculos com as famílias, destaca-se a necessidade de conhecer as relações socioafetivas entre os estudantes e seus familiares. Compreender os impactos das relações vivenciadas no seio familiar e como podem influenciar o desenvolvimento da aprendizagem, permite que a escola ofereça suporte adicional quando necessário, como aconselhamento, encaminhamentos para serviços de apoio psicológico ou a adoção de estratégias específicas para lidar com os desafios emocionais apresentados pelos/as estudantes.

É válido destacar que conhecer as relações socioafetivas que se estabelecem no âmbito familiar também ajuda a compreender o nível de envolvimento das famílias na vida acadêmica dos/as filhos/as. Ao reconhecer e respeitar as diferentes dinâmicas existentes, os/as coordenadores/as pedagógicos/as podem contribuir na criação de um ambiente inclusivo e acolhedor, promovendo uma colaboração significativa entre a escola e as famílias. Isso é essencial para o desenvolvimento integral dos/as estudantes, pois permite que estas importantes instituições trabalhem juntas, em prol do sucesso educacional, fazendo jus ao que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996):

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do sistema de ensino, terão a incumbência de: (...) VI –

articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; (...) Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: (...) VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Fica perceptível, portanto, que a LDB 9394/96 enfatiza a importância dos processos de interlocução entre família e escola, evidenciando a necessidade da participação das famílias no processo educacional dos/as estudantes, bem como o papel da escola nesta articulação, visando o fortalecimento da parceria significativa.

A capacidade de interlocução com as famílias é uma habilidade essencial para os/as coordenadores/as e todos/as os/as profissionais da educação, permitindo estabelecer uma comunicação aberta, respeitosa e colaborativa. Isso envolve a capacidade de transmitir informações de maneira compreensível, utilizando uma linguagem acessível e adaptada ao público-alvo.

As atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a vão muito além do que orientar e acompanhar os/as professores. É preciso, pois, contribuir para que o espaço escolar se torne um local de apoio às famílias, oferecendo atividades educativas, culturais e de lazer. Isso contribui para o fortalecimento de vínculos e para promover o desenvolvimento conjunto e ampliação das oportunidades de aprendizagem. Deste modo, é possível transcender a concepção de reunião com as famílias apenas como um momento burocrático e de apontamento de falhas e dificuldades, desestimulando assim a participação engajada.

Para que se efetive a parceria entre a escola e as famílias, é imprescindível que o contato entre ambas vá além das reuniões formais, sendo necessário o estabelecimento de canais de comunicação contínuos e eficazes. Isso pode incluir o uso de aplicativos de mensagens, e-mails, murais informativos ou redes sociais específicas para a comunidade escolar. Esses canais facilitam a troca de informações, a divulgação de eventos e atividades, bem como a interação direta entre as famílias e os/as profissionais da educação.

Vale salientar a importância da ampliação do uso de meios e instrumentos que facilitem a realização da escuta sensível das famílias. Ao ouvir atentamente as experiências, preocupações e sugestões, os profissionais da educação podem demonstrar um interesse genuíno em compreender suas necessidades. A escuta

sensível ajuda a criar um ambiente de confiança e respeito, permitindo que a escola leve em consideração as demandas e expectativas das famílias, valorizando os saberes e potencialidades presentes na comunidade escolar.

Reconhecer e valorizar os conhecimentos e habilidades das famílias pode enriquecer o ambiente escolar, para isso os/as coordenadores/as podem atuar na busca ativa da participação das famílias em projetos, oficinas ou atividades que valorizem seus talentos e saberes, independentemente do nível de escolaridade. Isso promove uma maior integração entre a escola e a comunidade, além de fortalecer a autoestima e o envolvimento dos sujeitos na dinâmica escolar.

Além das reuniões gerais, é importante disponibilizar espaços para o diálogo individual e em grupos menores, de acordo com as necessidades e demandas das famílias. Esses momentos permitem um atendimento mais personalizado e uma abordagem mais específica das questões trazidas pelos familiares, promovendo um relacionamento próximo e de apoio mútuo. Para atender as demandas apresentadas, o/a coordenador/a pedagógico/a pode buscar parcerias com assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, profissionais da saúde, visando uma atuação mais qualificada.

O trabalho integrado entre profissionais de diversas áreas amplia as possibilidades de apoio e orientações oferecidas, objetivando ampliar a rede de suporte para atender as necessidades das famílias, o que conseqüentemente irá reverberar no fortalecimento da parceria entre família e escola no desenvolvimento do processo educacional.

Considerações finais

O/A coordenador/a pedagógico/a tem um papel extremamente importante no processo de fortalecimento da parceria entre escola e família, visando a formação integral dos/as estudantes. O desenvolvimento do processo educativo no contexto escolar requer uma participação engajada das famílias na tomada de decisões e envolvimento na efetivação de ações que contribuam significativamente para a aprendizagem dos/as estudantes.

O exercício dialógico na condução do processo educacional no interior da escola pode ser considerado uma das principais atribuições do/a coordenador/a

pedagógico/a e essa prática deve ser gradativamente intensificada no cotidiano escolar. Fomentar o envolvimento entre escola e família na gestão da práxis pedagógica é uma tarefa necessária, que requer do/a coordenador/a pedagógico/a uma escuta sensível e o esforço no sentido de ampliar os espaços de discussão e práticas coletivas e colaborativas entre estas instituições, tidas como principais responsáveis pela educação das pessoas.

Assim, a escola deve ser considerada como um bem social que deve assumir de forma compartilhada com a família o processo educacional, de modo a contribuir com o desenvolvimento dos sujeitos, promovendo a formação cidadã, integral e integrada com as questões sociais.

Referências

BAHIA. Lei no 8.261, de 29 de maio de 2002. Dispõe sobre o **Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia**.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. Ed. - Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente 8069/90**. Brasília. MEC 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação Pedagógica**: Uma Práxis em busca de sua Identidade. Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n.1, p. 117 - 131, jan. / jun. 2008. Acesso em: 05 de julho 2015.

LIMA, E. C. **Um olhar histórico sobre a supervisão**. In: RANGEL, M. (Org.). *Supervisão pedagógica*: princípios e práticas. 12ª ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 69-80

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 13-38.

CULTURA PELO OLHAR DE JOVENS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO DO SEMIÁRIDO NORDESTE II

Rosa Maria de Oliveira
Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus XI

Mônica Moreira Oliveira Torres
Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Campus XI

Resumo

O artigo apresenta-se como recorte da oficina Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil: Cultura e Comunidade, fruto da pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI, Serrinha, que buscou discutir o Projeto de Futuro, o Protagonismo Juvenil na relação com a cultura e a comunidade. O artigo teve como base teórica o Atlas da juventude (2021), Freire (1980 e 2005), Dayrell e Carrano (2014). O texto tem como objetivo analisar a importância da cultura, na formação dos jovens do ensino médio de uma escola pública. A metodologia se baseou na intervenção participativa e colaborativa, antecedendo a Entrevistas Semiestruturadas, através de formulários do *Google Forms*, por estudantes do Ensino Médio. Os resultados apontaram que estudantes compreendam a importância do estudo da cultura na escola, intensificando o Protagonismo Juvenil, mas destaca a necessidade da inserção dessa temática no currículo.

Palavras-chave: cultura; comunidade; protagonismo juvenil; formação no ensino médio.

Introdução

O presente trabalho apresenta contribuições acerca da compreensão de jovens estudantes do Ensino Médio de Jeremoabo, na Bahia, sobre a cultura. Aborda em suas entrelinhas a contradição de estereótipo de alienação da juventude e agrega algumas percepções sobre o acesso à cultura dentro da realidade de jovens de uma referida escola pública. Levou-se em consideração também o atual contexto escolar no qual contribui para o surgimento de novos perfis de sujeitos sociais, apesar da massificação produzida por diferentes transformações nesses espaços escolares.

O estudo teve como objetivo investigar a compreensão e importância da cultura, para a formação dos jovens do ensino médio, no contexto de escola pública.

Referencial Teórico

A cultura é a manifestação de um povo. Envolve comportamento, modo de viver, costumes, um conjunto de elementos que representam a construção histórica, a identidade de um determinado povo. Para Eagleton (2005), que define cultura como:

A cultura não é unicamente aquilo de que vivemos. ela também é, em grande medida, aquilo para o que vivemos. afeto, relacionamento, memória, parentesco, lugar, comunidade, satisfação emocional, prazer intelectual, um sentido de significado último (Eagleton, 2005, p.184).

Destacamos a necessidade de um currículo local construído com participação dos docentes e estudantes, no qual se pontue a importância de valorização da cultura local. Reconhecemos a importância de que os currículos escolares tragam em suas concepções alguns escritos que contemplam temáticas de interesse dos jovens estudantes, questões ligadas ao relacionamento, ao lugar, à satisfação emocional, etc-. Conforme defende Dayrell Carrano (2014):

A cultura é um campo mais amplo e diz respeito a um conjunto de elementos materiais e simbólicos historicamente construídos que conferem identidade a um determinado grupo social ou sociedade. Nessa visão, não existe uma cultura única, universal, hegemônica. Ao contrário, pensamos na perspectiva das culturas, no plural, com vistas a contemplar e defender as especificidades e a diversidade de experiências vividas por grupos e indivíduos (Dayrell; Carrano, 2014, p. 25).

As escolas são espaços de construção de conhecimento, responsáveis pela formação cidadã e desenvolvimento da consciência crítica. Nesse sentido, precisam agregar espaços de escutas e falas que possibilitem os jovens construírem exposições artísticas e culturais em que o currículo seja fortalecido através do desenvolvimento de projetos pedagógicos e que fomentem ações juvenis, colaborando para a compreensão da importância da arte e da cultura, desde a cultura local até a regional e nacional. Assim confirma o Documento Referencial da Bahia, em suas entrelinhas:

A escola é, em sua essência, um local diverso, de corpos, de identidades, de pertencimentos étnico-raciais de gerações, de saberes singulares e diversos. Tal ambiente envolve uma variedade cultural apresentada não apenas por diversos formatos linguísticos, mas também por diversas demonstrações de tradições, crenças, culturas, valores, posicionamentos

políticos, expressões, orientações sexuais, identidades de gênero, sexualidades e etnias variadas. (DCRB, 2021, p. 42)

O DCRB é um documento que traz informações sobre o quanto o estado da Bahia possui ampla pluralidade, com diversidade de grupos. Esses merecem seu reconhecimento por toda a sociedade, para que a valorização da cultura aconteça e que os estudantes, detenham o conhecimento sobre os 417 municípios do Estado da Bahia, em seus 27 Territórios de Identidade, assim como toda diversidade cultural presentes nestes territórios.

Há evidências que relaciona políticas de cultura com a redução de violências rural e urbana (UNICEF, 2019). Nasce a partir dessa constatação a necessidade de reconhecermos o valor da cultura e sua importância no sentido de oferecermos aos jovens mais segurança e qualidade de vida.

Desta feita, entende-se que a programação anual das escolas precisa está inserida nas diferentes realidades dos estudantes, acolhendo todos os grupos dos diferentes contextos, desde os espaços urbanos aos rurais, a exemplo das comunidades periféricas, os bairros, as comunidades indígenas e quilombolas, os grupos de artesanatos e pastoris, as reuniões de mulheres, idosos, e os grupos religiosos, etc.

De acordo como o Estatuto da Juventude em sua Seção VI “Do Direito à Cultura” Art. 21. Afirma que o jovem tem direito à cultura, incluindo a livre criação, o acesso aos bens e serviços culturais e a participação nas decisões de política cultural, à identidade e diversidade cultural e à memória social. Esses direitos são essenciais na realização de experiências plurais, que irão intensificar a manifestação da criatividade.

Na concepção de busca e realização de suas atividades no cotidiano, o jovem quando tem seu direito garantido tem a oportunidade de se reconhecer como cidadão e de produzir e dar continuidade a cultura no qual estão inseridos. Assim, segundo Freire (1980, p. 38) “a cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros homens”.

A cultura deve ser engajada com a própria experiência de vida de cada homem. Ainda segundo Freire (2005), acredita que o período em que os jovens

permanecem nas escolas é um tempo significativo na construção de suas experiências de vida, o que possibilita maior compromisso com a construção e oferta do currículo, garantindo propostas que coloquem as juventudes nos espaços de construção e valorização da cultura desde a infância.

Aspectos metodológicos

O presente estudo foi desenvolvido numa abordagem de cunho qualitativo, tendo a contribuição da pesquisa de intervenção em educação que, de acordo com a pesquisa qualitativa, “ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (Minayo, 2009, p.21).

Este tipo de pesquisa oferece informações qualitativas importantes para a reorganização dos estudos. Em uma pesquisa qualitativa o ambiente é uma fonte de inspiração, de coleta de informações significativas, em virtude da interação direta com os sujeitos participantes da pesquisa. Teve inspiração numa proposta metodológica de investigação do tipo intervenção colaborativa, visto que se tratou de uma pesquisa que propôs uma intervenção, em especial na realização da Oficinas, no *locus* investigado. A oficina foi construída de forma contextualizada com as demandas emergentes desse *locus* e dos colaboradores, tendo como participantes dois (02) professores que lecionam o componente Projeto de Vida jovens e oito (08) estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual, situada em um município, Território do Semiárido Nordeste II, na Bahia.

Utilizou-se como dispositivo de coleta de informações para a construção do trabalho em questão a própria ação de intervenção apresentada e denominada OFICINAS FORMATIVAS, cujo objetivo geral foi estimular o protagonismo juvenil e a formação cidadã dos estudantes, a partir da reflexão de temáticas relevantes para o projeto de futuro no âmbito pessoal, profissional no contexto da Agenda Temática do componente curricular Projeto de Vida. Algumas oficinas contaram com a participação de convidados que colaboram com a abordagem de alguns temas. Esse espaço possibilitou vivências e reflexões necessárias aos jovens participantes.

A entrevista semiestruturada através de questionário, específica para estudantes, teve como objetivo identificar a localização desses estudantes, seus

territórios, valores culturais e identitários. Através de oficinas temáticas buscou-se analisar aspectos relacionados à importância da cultura na formação da identidade e na visão de mundo dos estudantes.

Resultados e discussões

A partir da análise das Entrevistas foi possível identificar o perfil dos estudantes envolvidos no estudo. Eles se caracterizam como sujeitos entre 14 a 21 anos, matriculados na 2ª série do Ensino Médio, da Escola Pública na cidade de Jeremoabo Bahia, no Semiárido Nordeste II. Os estudantes possuíam perfis diversificados, no que tange a localização, são oriundos de Zona Rural e Zona Urbana, no que se refere ao gênero, reconhecem como homens e mulheres, e se autodeclararam como pardos, indígenas e pretos, além disso, os pais eram agricultores, servidores públicos, comerciantes, autônomos, profissionais liberais e empresários. Dessa forma, deixou evidente a diversidade nos elementos que compõem as identidades destes jovens, mesmo morando no mesmo município.

Essas entrevistas possibilitaram também conhecer esses estudantes no que tange ao envolvimento na cultura ou em Grupo ou Organização Juvenil, onde foi possível compreender o nível de participação.

Constatamos que 75% dos estudantes não participam de Grupos ou Organização Juvenil e apenas 25% participam. Esses 25% citados pelos estudantes foram Grupo de Jovens, Grupo Missionários de Cristo e outros grupos da Igreja, configurando apenas participação em grupos religiosos, confirmando a falta de engajamento e outras oportunidades culturais diversas, encontradas no município e até mais programas e políticas públicas criados pelo governo. O cenário de crescimento da influência religiosa nas famílias somada as ausências de políticas públicas voltada a cultura, esporte e lazer aos jovens deixa evidente esta realidade, a absorção dos jovens pelas igrejas e suas organizações religiosas. Por outro lado, a inexistência ou esvaziamento dos espaços públicos e culturais voltadas a juventude.

A partir ainda da análise das entrevistas, os estudantes expressam seu entendimento da cultura. Observa-se que os colaboradores da pesquisa assim

compreendem o que é cultura:

Estilo de vida de um grupo de pessoas. (Umbuzeiro, 2022). performance artística, independente do tema. (Ipê, 2022). cultura é muito amplo, mas, é uma forma de se viver. (Angico, 2022). a história de um lugar que foi marcante. (Juazeiro, 2022). crenças, costumes. (Catingueira, 2022).um conjunto de técnicas que podem auxiliar. (Cacto, 2022).

Assim, reafirmam que a cultura se relaciona ao estilo de vida, costumes, crenças, modos de ser e viver de uma comunidade situada historicamente. E nesse contexto as escolas são espaços fundamentais de socialização, acesso à cultura com fomento à construção de conhecimento culturais, responsáveis pela formação crítica e cidadã.

As interações entre os estudantes e dois professores bem como as discussões promovidas nos espaços das oficinas formativas deram resultados que renderam um produto denominado Agenda Temática, um instrumento didático e metodológico de apoio aos professores da Unidade Escolar. Essas experiências tiveram resultados importantes que confirmaram as opiniões dos estudantes acerca do envolvimento das juventudes nas decisões e projetos escolares.

As narrativas produzidas nas Oficinas Formativas, especialmente nesta que serviu de análise e contribuição para este artigo, confirmaram a mudança desses jovens após essas vivências, nos momentos das avaliações desses espaços:

Me senti muito bem nesta oficina, pude aprender e desfrutar sobre o conhecimento de diferentes culturas, ver os tipos de crenças de outras pessoas e perceber o quão importante é essa temática. Precisamos falar mais sobre cultura, para mostrar nossas tradições e costumes. (Mandacaru, 2022)

A partir dos diálogos construídos, apontamos como necessária uma reflexão e análise dos currículos do ensino médio, onde os espaços de escutas sejam propícios às novas ideias e sugestões que fortaleçam e potencializem o componente Projeto de Vida e o Protagonismo Juvenil, tão necessários e essenciais no fomento à cultura. Os estudantes pontuaram ao final que a temática e vivências foram importantes para pensar seu Projeto de Futuro, e consideraram como uma excelente contribuição as partilhas acerca do conceito de cultura e cultura local.

Face ao exposto, os estudantes expuseram sugestões de como a escola

pode corroborar para o fomento da cultura e a promoção do autoconhecimento:

Visitação a ambientes de profissões, fazer listas de todas as profissões que existem na cidade, um evento feira das profissões. Fazer rodas de conversas com diferentes profissionais, etc. Chamar um profissional para abordar um tema diferente, assim, os alunos iriam se descobrir, compreender suas vocações. (Umbuzeiro, 2022)

Estudar mais, aprofundar mais sobre a minha vocação, o meu desejo profissional. A escola pode propor algumas dinâmicas, para descoberta das vocações, dos talentos individuais. (Ipê, 2022)

Aulas práticas, sair da escola, sair do teórico, aulas de campo (Catingueira)

A escola poderia propor um estudo integral, investir em mais tempo na escola.

(Cacto, 2022)

Uma orientação que me fizesse enxergar o que eu quero ser (Angico, 2022)

Não há dúvida de que os colaboradores reconhecem a importância da cultura, além de apontarem sugestões para que a escola seja mais dinâmica no planejamento do seu cronograma de ações, em especial ações que trabalhem as temáticas sobre Autoconhecimento, Protagonismo Juvenil e Cultura.

Percebe-se que a participação dos jovens nos eventos culturais é boa, quando perguntado sobre quais eventos culturais os mesmos já haviam participado, obteve-se respostas como:

Manifestação cultural indígena (Juazeiro)

Novenários e missa do vaqueiro (Ipê, 2022)

São João (Catingueira, 2022)

Dança do frevo (Umbuzeiro, 2022)

Festa do mastro (Angico, 2022)

Manifestação dos quilombolas no Alto da Tapera (Cacto, 2022)

São João, novenários e missa (Mandacaru 2022)

O que falta no contexto da educação da Bahia é o incentivo de políticas públicas para incentivar a participação dos jovens na cultura. Através do incentivo, as juventudes reconhecerão seus direitos de produção e participação cultural.

O reconhecimento da cultura como um direito significa a necessidade de organizar condições de produção cultural, divulgação e acesso à cultura, bem como para valorização da memória cultural coletiva (Brenner; Dayrell; Carrano, 2008)

A partir das respostas percebe-se que os colaboradores apresentam interesse pelas temáticas: autoconhecimento, cultura e Protagonismo Juvenil, além do que a concepção autoconhecimento concebe mais maturidade vocacional, saber sobre cultura concebe aos jovens compreensão e reconhecimento de suas histórias e seus

valores.

Fica evidente a necessidade de ampliar essas oportunidades, o que garante a formação de jovens mais seguros e capazes de fazerem boas escolhas, de opinarem com maior eficiência sobre as questões culturais e fazerem defesas sobre suas origens, visto que se detém o conhecimento das histórias e culturas. A cultura é o resultado das manifestações, crenças, produções de um povo, se todo mundo de alguma forma produz e contribui na reprodução da cultura, atividades de fortalecimento e diálogos sobre a temática devem estar presentes nos currículos, inseridos nas atividades didáticas em sala, para que assim os alunos percebam a importância de contribuir para a valorização dos costumes e saberes, principalmente os locais.

Considerações finais

Os resultados confirmam que a cultura é uma temática de relevância política e social, vista pelos colaboradores como importante e que deve ser inserida nos contextos escolares para que possam fazer parte dos Projetos Pedagógicos e Escolares, intensificando a compreensão de conceitos e questões socioculturais. Conclui-se que há uma reafirmação da cultura como temática formativa essencial no ensino médio. A cultura é vista pelos colaboradores da pesquisa como muito importante na sua formação.

Os resultados indicam a necessidade de promover políticas públicas nas unidades escolares que incentivem o direito a cultura, para que a participação ultrapasse os grupos religiosos e fomenta o conhecimento cultural e histórico de ordem municipal, regional e nacional,

Que não se prenda somente as narrativas que dão corpo as leis e estatutos, mas que se garanta através de cronogramas escolares os direitos a participação e a discussão dessas temáticas. A própria BNCC em processo de implantação nas escolas públicas não tem dados condições objetivas e estruturais às mesmas de abordar de forma mais efetiva e incluir essa temática no currículo no contexto atual.

Todo adolescente, segundo o próprio ECA - Estatuto da Criança e Adolescente, é garantido o direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões,

espetáculos que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Sendo assim, é necessário ampliar o acesso a cultura por meio principalmente das políticas públicas que fomenta a cultura local, regional e nacional. Quando não há incentivo à cultura, ao esporte e lazer destinados a juventude, abre espaço para o apagamento da memória, das manifestações culturais e do valor pelos saberes locais.

Referências

BRENNER, A. K.; DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude brasileira: culturas do lazer e do tempo livre. In: BRASIL. **Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Um olhar sobre o jovem no Brasil**. Brasília, DF: Editora do Ministério da Saúde, 2008. p. 29-44.

DCRB-Documentos Curriculares Referenciais da Bahia-, Lei nº 12.852/2013/ Consulta Pública 1.1 - MARCOS LEGAIS. Disponível em:<http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wpcontent/uploads/2021/07/DCRB-EM-1a-versa%CC%83o-Texto-Introduo%CC%81rio.pdf>. Acesso em 16 de set. 2021

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo César Rodrigues; MAIA, Carla Linhares, organizadores. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

EAGLETON, Terry. **A Ideia de Cultura**. São Paulo: Editora Unesp. 2005.
ESTATUTO DA JUVENTUDE (2013). Lei nº 12.852 de 05 de agosto de 2013. Disponível em:
file:///C:/Users/alway/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Texto%20Unidade%2002.pdf. Acesso em 20 de fev. de 2022

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 44.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

_____. **Pedagogia da Esperança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **A educação na cidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Conscientização**. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília: Unesco, 2004. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/youth-brasil>. Acesso em: 07 de out. 2021.

DOM CASMURRO EM HQS: O CIÚME E O MACHISMO NO DISCURSO DA PERSONAGEM BENTINHO SILENCIANDO A FALA DE CAPITU

Sandra Célia Coelho G da Silva
Universidade do estado da Bahia (UNEB)

Leane de Magalhães Silva
Sandra Heloísa Teixeira Reis

Resumo

Esse artigo propõe discutir o discurso da personagem Bento Santiago no intuito de demonstrar como um comportamento machista e ciumento tem o poder de silenciar tantas vozes e vidas. Para tanto propõe uma análise investigativa da adaptação literária da obra *Dom Casmurro* através de dados bibliográficos sob o olhar da análise do discurso de linha francesa. Para nos auxiliar nessa tarefa buscamos exemplificar o conceito de silenciamento defendido por Orlandi, além de tratar de formação discursiva e de “já dito” termos utilizados pela AD, assim, buscamos autores como: Pêcheux, Foucault, Fernandes, entre outros, para compreendermos os caminhos traçados por essa trama.

Palavras-chave: discurso; formação discursiva; silêncio; machismo.

Introdução

“Eu gosto de catar o mínimo e o escondido. Onde ninguém mete o nariz, aí entra o meu, com a curiosidade estreita e agudeza que descobre o encoberto”. (Machado de Assis)

Mesmo depois de cem anos de sua morte, Machado de Assis ainda continua instigando estudiosos, críticos e leitores. As obras Machadianas se apresentam de forma brilhante aos seus leitores pela diversidade de características que seus textos se embasavam. A presença da crítica social, das concepções religiosas, do ciúme, da escravidão, ressentimento, traição, entre outros fez com que suas obras fugissem às marcações comerciais da época. Com sua sutileza ganhou espaço no mundo.

A construção das obras Machadianas dá margem à várias interpretações, devido ao uso de palavras polissêmicas expressas através de figuras de linguagem como a metáfora, a ironia e o eufemismo, o que o olhar pouco atento acaba não se aproximando da intencionalidade do autor, se é, que isso é possível.

Neste artigo, temos como objetivos demonstrar a importância da literatura Machadiana, especificamente, “Dom Casmurro” como instrumento de denúncia a favor da causa da mulher, e dura crítica à sociedade burguesa do século XIX. Além de entender como o sujeito feminino (Capitu) é silenciado nessa narrativa pela personagem Bento Santiago, na perspectiva de diferentes estudiosos(as) a exemplo de Orlandi, Beauvoir e outros.

Além disso, nos serviremos da Análise de Discurso (AD) de linha francesa instituída por Pêcheux e Foucault, para constatar dentro da obra a representação e discussão do machismo histórico que perpetua até a contemporaneidade e faz com que a mulher, a partir de um discurso sócio-histórico/cultural não seja ela mesma, ou seja, um rótulo que lhe fora dado, o da fragilidade feminina, que por séculos a fez acreditar que frágeis são seu corpo, sua mente, suas atitudes e, por isso, incapaz de tomar decisões por si só.

Beauvoir (1970, p.8) afirma que “[...] a mulher é, como o homem, um ser humano. Mas tal afirmação é abstrata; o fato é que todo ser humano concreto sempre se situa de um modo singular”. Esse excerto possibilita o(a) leitor(a) questionar por meio da obra Machadiana de que modo a mulher é situada, no contexto social, já que o seu direito de ocupar o espaço desejado é conquista muito recente e, ainda abarcado por poucas e qual é o seu lugar de fala, visto que a produção literária atemporal perpassa pela história, constitui memória discursiva e implica efeitos de sentido que decorrem da inserção dos sujeitos e discursos em diversificados lugares sócio-histórico-ideológicos.

Assim sendo, a literatura traz em seu bojo os textos literários que revelam e denunciam diferentes espaços e teias de construções de sentidos elaboradas e apropriadas pelos sujeitos. Foucault, apud Fernandes (2006) descreve que a construção literária não acontece no momento da sua escrita, mas quando a essa produção lhe é conferido um sentido exterior. “... os sentidos nunca se dão em definitivo; existem sempre aberturas por onde é possível o movimento da contradição, do desdobramento e da polêmica” (Gregolin, 2004, p. 61).

Dessa forma, a língua atua como produtora de sentidos, pelos e para os sujeitos e a ideologia vai atuar nesse processo de constituição em que sujeitos e sentidos são afetados pela história. Dentro desse contexto, Beauvoir (1970) salienta

que o discurso de uma mulher não recebia o devido valor, porque se limitava à condição de ter sido proferido por uma mulher. “Agastou-me, por vezes, [...] ouvir os homens dizerem-se: “Você pensa assim porque é uma mulher” (Beauvoir, 1970, p.9).

De acordo com a autora, esse pensamento machista silenciava as mulheres e, muitas delas já se encontravam tão acostumadas a esse discurso que julgavam indecentes as mulheres que desafiavam rompê-lo. Manifestar sua subjetividade, sua maneira de pensar, agir e atuar fora do ambiente doméstico era um desafio, visto que sua teia de elaboração e construção de sentidos emergidos de diferentes contextos discursivos era restrita, a começar com a negação do seu direito à educação formal, restando-lhe reproduzir, nesta ausência de lugar de fala, os discursos machistas que perpetuavam por gerações.

Nesse sentido, vale destacar a ideia de Pêcheux (ANO) de que todo sujeito ao enunciar, fala a partir de uma formação discursiva que implica numa posição sujeito, que vai determinar sua identidade enunciativa. Entretanto, essa identidade enunciativa se apresenta instável, sujeita a mudanças. Sendo assim, a formação discursiva não é fechada, estática, ao contrário, se constitui em um espaço instável, e são ‘invadidas’ e ‘atravessadas’ por elementos que vem de outras formações discursivas, que se repetem, se negam, se transformam.

Beauvoir (1970) ao citar Aristóteles revela a identidade enunciativa do filósofo, acerca do caráter feminino: “Devemos considerar o caráter das mulheres como sofrendo de certa deficiência natural”. (Beauvoir, 1970, p.10). Ou seja, as mulheres não são dignas de confiança, são insignificantes, não pensam para agir. Em consequência desses e outros discursos pejorativos relacionados às mulheres, tantos mais foram surgindo e ganhando força nas diferentes esferas sociais para justificar a ineficiência, a inabilidade, a imperícia das mulheres criadas no imaginário masculino.

Machado de Assis e sua escrita enigmática

Publicada em 1899, a obra “Dom Casmurro” mostra a capacidade criadora de Machado de Assis, somada às sátiras à sociedade, que não o impediu de circular

por entre todas as classes da qual fazia parte. Em seu romance o modo como Capitolina é caracterizada por “Bentinho” é uma prova concreta, de como era vista a mulher que se recusava a seguir os moldes estabelecidos pela sociedade. É uma autobiografia que o homem faz da mulher. Para que esta visão seja bem exemplificada, analisaremos essa narrativa tentando evidenciar essas marcas discursivas que constroem a identidade da mulher representada na figura de Capitu.

Perspectivas e olhares são, certamente, indicativos da alquimia adotada pelo genial Machado de Assis na composição das suas narrativas. Um novo olhar, também, sobre a obra machadiana, talvez seja um indicativo da necessidade de concebê-lo, não apenas como um dos grandes nomes da nossa literatura, mas também, como um astuto escritor que abriu os caminhos e horizontes para a problemática da mulher e do machismo através da literatura.

A escolha do narrador é evidentemente intencional e o leitor tem acesso à história que Bentinho experimentou, interpretou e expõe. Não vemos nem ouvimos Capitu; seu ponto de vista não é referido. Só o narrador Bentinho tem o direito de depor no processo a que submete Capitu. (...) Isso resulta em que a visão do espectador-leitor é limitada, pois o que ele vê é através do olhar e da palavra do narrador-personagem-interessado (Coutinho, 1997, p. 21).

Percebemos de imediato que apenas um lado da história será contada. Diante disso, Machado de Assis não pode ser visto como um escritor que nada fez ou escreveu sobre o machismo. Ele, com atos e ações implícitas e intencionais, buscou revelar a vida e o tratamento em que eram submetidos às mulheres pela sociedade dominante. O autor usa a ironia como principal recurso para trazer à tona padrões de comportamento característicos da sociedade brasileira, especialmente, da elite dominante que queria se mostrar moderna, adotando, no discurso, ideias e posturas europeias, mas defendendo, na prática, a manutenção de um sistema retrógrado como a manutenção do casamento por interesse e a supremacia masculina que mantinha certo poder sobre a figura das mulheres no século XIX. Nada na obra de Machado de Assis é meramente acaso.

O peso do olhar do homem na vida das mulheres

Na narrativa de “Dom Casmurro”, percebemos que quem analisa a esposa é o principal interessado na história, Bento Santiago.

No romance o “Eu” está representado pelo discurso masculino, soberano e imponente – em “Dom Casmurro”, “Bentinho”, que fala a uma 2ª pessoa (leitor) sobre uma 3ª pessoa (a personagem feminina “Capitu”). Observa-se que na obra em discussão a mulher não tem direito à defesa das acusações que lhes são feitas pelo narrador-masculino: o gesto de interpretação, nesse espaço simbólico, é marcado pela incompletude, pelo silenciamento do feminino; funciona como o lugar próprio da ideologia é marcado pela história (Cícera Maria & Juzi Mar, 2012, p. 26).

A voz do narrador representa várias vozes masculinas do século XIX. Onde os homens podiam tudo e as mulheres nada. Ela é silenciada. A personagem Bentinho retoma aspectos da sua própria sociedade. Segundo Orlandi “para nosso contexto histórico-social, um homem em silêncio é um homem sem sentido” (1997, p. 34). Fica claro nesse enunciado, o desejo de menosprezar a figura feminina lhe tirando o direito de resposta. Como se fosse uma ironia a mulher não ter sentido dentro de uma sociedade que ela ajudou a construir.

Em consonância com Orlandi (1977), Beauvoir (1970) ressalta a soberania do homem sobre a mulher, destacando que socialmente o homem é definido como o ser que sabe e é capaz de tudo, enquanto que mulher é definida em relação ao homem, considerando as habilidades e as competências masculinas. Nesse caso, segundo Beauvoir (1970) a mulher é o outro, “A categoria do Outro é tão original quanto a própria consciência. Nas mais primitivas sociedades, nas mais antigas mitologias, encontra-se sempre uma dualidade que é a do Mesmo e a do Outro. (Beauvoir, 1970, p.11) O Outro, na maioria das vezes ou sempre, a depender das circunstâncias e do sujeito do discurso é desprovido(a) de relevância, de inteligência e de aptidões necessárias para ocupar determinados espaços, características dadas, ainda hoje, a muitas mulheres.

No início da obra Bento Santiago se descreve como sendo um homem “calado, e metido consigo” (SRBEK, AGUIAR, 2011, p.4) e por isso, o apelido de Dom Casmurro, título de sua obra, onde escreve fatos que ocorreram em sua vida. Nas palavras de Senna:

Dom Casmurro é um narrador congenitamente embusteiro, já que nasce na narrativa e para a narrativa explicando-se através do engodo: adverte que

seu cognome, "Casmurro", não deve ser entendido como está nos dicionários, isto é, "teimoso", "obstinado", "cabeçudo" — que é o que ele é; e, sim, como "homem calado e metido consigo" (capítulo I) — que é o que não é, pois é o único dono da voz nesse romance onde Capitu é implacavelmente silenciada (2001, p. 1).

Assim, ele vai narrando como se apaixonou por Capitolina, moça pobre e sua vizinha, e como descobriu o seu lado de mulher 'dissimulada', quando Bentinho lhe diz que precisa entrar no seminário para cumprir a promessa de sua mãe e, se tornar padre. Conforme a narrativa, é a mulher quem sugere a ele um plano para que o mesmo não entrasse no Seminário, com a 'ajuda' de 'José Dias' seu tio um agregado da família que vive de favores.

Após seguir os conselhos de sua amada, numa primeira conversa entre Bentinho e José Dias no intuito deste convencer sua mãe de não levá-lo ao Seminário, seu tio faz um julgamento sobre a figura de Capitu, por suspeitar que ela fosse a mentora da ideia, dizendo que a moça possui "olhos de cigana obliqua e dissimulada" (p.22) aquelas palavras são guardadas na memória de Bentinho que, posteriormente, repete esse mesmo discurso. Conforme Pêcheux o que acontece com Bentinho é o que a AD chama de "interdiscurso" "(...) é recorrendo ao já-dito que o sujeito ressignifica. E se significa. O interdiscurso é do nível da constituição do discurso da ordem do repetível (Orlandi, 2007, p.88).

A partir desse momento começa a se instaurar vários acontecimentos criados na cabeça de Bentinho, e ele vai deixando se levar. Nas palavras de Pecheux:

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro... todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série de (...) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação (2002, p.53).

Assim, Bentinho vai modificando a forma como enxerga Capitu, seu discurso vai se modificando. Orlandi discorre que nenhum discurso é fechado e que ele busca na memória algum fato simbólico para existir. Desse modo, José Dias (tio de Bentinho), tem grande culpa nessa mudança do comportamento de seu sobrinho, é ele que chama a atenção para os olhos de Capitu. Assim, temos na imagem dessas duas figuras masculinas, a visão que tinha de uma mulher diferente das outras mulheres da época, como afirma Passos:

O perigo invisível que ronda a casa, que está sempre por perto. Para sustentar a verossimilhança do romance, Machado constrói uma imagem de mulher perigosa e apela para alguns dados de categorias de mulheres que destroem a vida e a reputação de um homem. Nossa heroína conflui para a dissimulação e, por isso, quando é feita a comparação com Desdêmona, não há nenhuma chance de perdôá-la ou de nos apiedarmos dela. A sapiência em lançar, desde o início da trama, características e episódios que a sustentam como ser superior e bem mais dotado de racionalidade do que Bentinho, nos causa a sensação de que qualquer passo de Capitu fora previamente arquitetado. E é esse tipo de caracterização que possibilita a aceitação da teoria de adultério engendrada pelo narrador. De fato, Capitu abre precedentes para que se duvide de suas intenções, mas nem por isso se pode afirmar que estamos lidando com uma personagem calculista e transgressora (2003, p.15).

Mesmo sem querer cumprir seu destino de ser padre, Bentinho segue para o seminário e faz um juramento para Capitu, que só poderiam se casar um com o outro. Juntos pelo resto da vida. Assim, seguiu seu destino e Capitu passa a ser a companheira perfeita de sua mãe, aos poucos ela vai ganhando sua confiança e tornando uma presença indispensável. E, pouco a pouco Bentinho consegue sair do seminário e ir ao encontro da sua felicidade nos braços de sua tão esperada amada, sem que para isso quebrasse o juramento de sua mãe, ela adota um filho e o manda no seu lugar para se tornar padre.

Longo período após o casamento dos protagonistas, eles resolvem ter um filho, estimulados pela inveja que sentiam dos amigos que já eram pais e, pela infelicidade que assolava o casal e, que eles atribuíam à falta de um filho. Entretanto, com a chegada do menino, veio também a desconfiança de Bentinho em relação à fidelidade de sua esposa Capitu.

Obcecado por essa ideia, Bentinho começa a perceber traços de 'Escobar' seu melhor amigo em 'Ezequiel' seu tão desejado filho. Escobar tornou-se uma espécie de sombra na vida do casal e mesmo de longe consegue promover tanta desconfiança. Assim, Machado tece a narrativa de modo que não só os olhos de Bentinho julgam a mulher do século XIX, mas toda uma sociedade e um público leitor que está sendo intimado para fazer parte desse julgamento. "Ela não é senão o que o homem decide que seja;" (Beauvoir, 1970, p.10), aqui decidiram que ela era infiel ao esposo e, por ser mulher não tinha direito à fala. Assim, nas palavras de Fiorin, "o discurso é tecido a partir do discurso do outro, que é o "exterior constitutivo", o já dito sobre o qual qualquer discurso se constrói" (2004, p. 38).

Escobar fatalmente vem a falecer e nesse momento Bentinho jura ter a comprovação de que Capitu o traiu. Mais uma vez os seus olhos servem de testemunha para lhe incriminar. Os olhos de uma mulher que não tem defesa, em uma sociedade machista.

Sendo os olhos o espelho da alma, os de 'Capitu' lhe condenam à morte. Seus olhos são de uma mulher assustada e que não crê na cena que vê, 'Capitu' olha para o morto com mais sentimento e desespero que a própria viúva, na visão de Bento Santiago. Nas últimas cenas Bentinho não aguenta mais tanto desconfiança e manda 'Capitu' para outro país, ela, uma mulher de tanta personalidade é vencida por uma dúvida. E seu filho é quem paga o preço de toda essa desconfiança. Desse modo, "Capitu sofre uma repressão tão violenta que culmina em sua condenação: a perda total da palavra e a solidão do exílio" (Gualda, 2011, p. 139).

A esse respeito o crítico Roberto Schwarz:

O novo Santiago não nasce da traição da mulher, mas da junção de vontades confusas, em partes inconfessáveis (do ciúme desatinado, os apetites sexuais confusos) com a autoridade patriarcal, conjugação que descarta, ou trai, o juramento de confiança e igualdade que o moço bem nascido fizera a vizinha pobre (1997, p.33).

Percebemos assim, que Bentinho descarta 'Capitu' por achar que ela não lhe serve mais. Ainda criança e sem perspectiva para sair daquela situação as ideias de 'Capitu' e seu comportamento era aceitáveis, já adulto, rico e sem ter que dar maiores satisfações aos seus familiares a mulher pode ser descartada e trocada por outras, e julgada quantas vezes for necessário.

Bentinho pouco a pouco foi construído o perfil de sua esposa, as dúvidas instaladas em sua cabeça foram ganhando forma e a lembrança de um homem morto, acabou com o seu sonho de criança: se realizar no casamento. Assim, compreendemos que Dom Casmurro vai perdendo toda a sua família, todos morrem, sua mãe, tio e esposa.

Já no final do livro, 'Ezequiel' volta e não comove o seu pai, sua figura o amedronta e traz de volta toda sua suspeita e insegurança. E, seu jeito calado e de suposto traído provoca nova tragédia, 'Ezequiel' morre em mais uma viagem

bancada pelo pai, que sempre sonhou em ter um filho e que nunca foi um pai de verdade.

Por fim, 'Bentinho' confessa que de todas as mulheres que ele já amou nenhuma o fez esquecer a primeira, pois, essas não tinham os "olhos de ressaca, oblíquas e dissimulada". No final da obra Bentinho retoma o discurso proferido por seu Tio e que muda sua forma de enxergar sua amada mulher. "Esse tipo de narrador e de personagem é o duplo onde o Outro é si mesmo. Quanto a Capitu, ela é o Outro incorporado ao eu do narrador" (Fernandes, 2007b, p. 49).

Nas palavras desse autor Capitu é uma marionete nas mãos de Bentinho. Ele, a usa quando lhe é conveniente e depois para justificar o injustificável tentar plantar provas que só existem na cabeça dele e do seu tio, homens machistas do século XIX, que enxergava Capitu como um grande perigo para a sociedade: ardilosa e com imaginação muito viva poderia tramar o que quisesse, descuidar-se das tarefas cotidianas da casa além das sociais. E mostra ainda que Capitu seria como uma serpente que hipnotiza os homens com o intuito de o prender aos seus pés e nada mais, uma mulher sem sentimentos. Seus olhos de ressaca tragavam todos que passavam em seu caminho foi assim com 'Escobar', seu amigo morto no mar, coincidência do autor ou ironia? O próprio Bentinho que vivia de ressaca nos bares da noite.

Percebemos assim, que a obra de Machado de Assis, usa do humor para fazer uma crítica ao casamento do século XIX. Num cenário, onde o amor era "mero ornamento da mocidade" (Pinsky, 1991, P.63). Se os casamentos entre os iguais já eram difíceis, imagina entre os diferentes. Desse modo, casar era ainda mais difícil quando se tratava de mulheres pobres como Capitulina, com homens ricos como Bentinho. Dessa forma Capitu "é uma voz sufocada pela perspectiva senhorial do narrador [um patriarca sem família grande, mas com forte patrimônio] e não tem chance de explicitar o que sente e vivencia" (Kothe, 2000, p. 533).

Creemos que Machado não dá voz a Capitu, em nenhum momento, para provar o quanto que a luta pela emancipação feminina estava longe de acontecer em uma sociedade machista e hipócrita. Em que aos homens é dado o poder de decidir sobre o destino de suas mulheres que eram vistas como objetos sexuais e pessoais.

Considerações finais

De acordo com Gregolin:

[...] sujeito submetido a outro pelo controle e pela dependência; e sujeito assujeitado à sua própria identidade pela consciência ou pelo conhecimento de si. Nos dois casos, sugere uma forma de poder que subjuga e submete, mas que tem como seu correlato as possibilidades das resistências (Gregolin, 2004, p.102).

O autor, Machadiano com a sua escrita teceu fios que embora não apresentem com o tom da cor da denúncia como tonalidade máxima, forte e pura, revelou ainda assim, esses tons, matizando-os com a angústia da figura feminina, seus suplícios e principalmente pelo descaso com que eram tratadas pelos seus maridos e sociedade.

As boas qualidades das famílias da época caem por terra. O autor é irônico, toda a podridão moral e física que ficavam imbuídas e só percebidas com um olhar crítico vem à tona em sua obra e releituras dela. Ele demonstra que não existem casais perfeitos naquela época e sucessivamente os matrimônios da época não eram realmente o que aparentavam.

Nas palavras de Fernanda Montenegro (2001)

Machado nos ensinou a vê-lo [o olhar de Capitu] e o equacionou. Esse olhar é a nossa miscigenação, a nossa aparente submissão, são as nossas olheiras amorosamente gulosas, quentes e erotizadas. É o olhar que denuncia a marginal vitória desse ser-mulher colonizado. Olhar de quem dissimuladamente aceita o jogo surdo, silencioso, de carrasco e vítima, jogo fascinante e cruel na aparente aceitação das diversas manifestações do relacionamento humano. Essa luta dolorosa fascina Dom Casmurro porque ela é jogada no campo da dúvida. [...]. Não estou circunscrevendo Capitu a nossa aldeia. Ela é universal como literatura e como perfil de mulher. [...] intuo que, embora o Brasil seja nome masculino, nosso país, por nossa complexidade oblíqua, energética, misteriosa, pela nossa História contada sempre de uma forma tão dissimulada e pelo fascínio tão decantado de nossos trópicos, é, no fundo, uma nação Capitu (Gaspar; Andreta *apud* Montenegro, 2011, p.16).

E Capitu torna-se uma adúltera na visão de Bentinho, devido à incapacidade de reagir contra sua fragilidade de mulher, imagina demais, sonha demais, e as consequências são as mais severas. Enquanto sofre, enquanto definha-se das mazelas que recaem sobre ela, Bentinho vive tranquilamente como se nada tivesse

acontecido, o que também é denunciado por essa adaptação como típico sedutor, solteiro e que leva a vida a se divertir. Retrato de um machismo histórico e que perpetua até a contemporaneidade.

Todas essas discussões direcionam-se à problemática das relações de gênero que permeiam a sociedade desde tempos remotos, e que permanecem na atualidade apesar da significada evolução e conquistas alcançadas por nós mulheres nos séculos posteriores à escrita do livro de Machado de Assis.

Referências

ANDRETTA, Pedro Ivo Silveira, GASPAR, Nádea Regina. **Olhares enunciativos no discurso literário: uma análise das capas de "Dom Casmurro"**. Ling. (dis)curso vol.11 no.3 Tubarão Sept./Dec. 2011

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo**. Fatos e mitos. Tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

Cícera Maria & Juzi Maria – **O discurso feminino, em Dom Casmurro e São Bernardo**. In: _____. Revista Diálogos n.º 6 – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade – UPE/Faceteg – Garanhuns/PE - 2012.

COSTA, Hermes Honório da. E aquelas mãos que confessam. In: _____. Cleudemar Alves Fernandes, João Bôsko Cabral dos Santos (Org.). **Percursos da Análise do Discurso no Brasil**. São Paulo: Editora Claraluz, 2007.

DANTAS, Aloisio de Medeiros. **Sobressaltos do Discurso-Algumas Aproximações na Análise do Discurso**. Campina Grande: EDUEFG; 2007

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Literatura em Foucault: Lugares da Análise do Discurso**. Signótica Especial, n. 2, p. 49-62, 2006.

FERNANDES, Ronaldo Costa. **A ideologia do personagem brasileiro**. – Brasília: Editora Universidade de Brasília; Oficina Editorial do Instituto de Letras – Unb, 2007b.

FIORIN, José Luiz. **Bakhtin e a concepção dialógica da linguagem**. In JÚNIOR, Benjamin Abdala (org.) Margens da Cultura: 2004.

GREGOLIN, Rosário. **Discurso e Mídia: a cultura do espetáculo**. São Carlos: editora Claraluz, 2004.

GREGOLIN, Rosário. **Formação Discursiva, Redes de Memórias e Trajetos Sociais de Sentido: Mídia e Produção de Identidades**. Texto apresentado no II SEAD, na UFRGS, Porto Alegre. 2005b.

GUALDA, Linda Catarina. **A mulher silenciada em o primo Basílio e Dom Casmurro**:Disponível:<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/baleianarede/article/view/1431/1256>: acesso em 10/10/2012

KOTHE, Flávio René. **O Cânone Imperial**. Brasília: Editora UnB, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As Formas do Silêncio**: no movimento dos sentidos. – Campinas, SP:Editora da UNICAMP, 2007.

PASSOS, Gilberto Pinheiro. **Capitu e a mulher fatal**: análise da presença francesa em Dom Casmurro. São Paulo: Nankin, 2003.

PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil**. 10^a ed. São Paulo: Contexto, 1991.

SENNA, Marta de. **Estratégias de embuste: Relações intertextuais em Dom Casmurro**. Scripta. Belo Horizonte, v. 3, n.6, 2000.

SRBEK, Wellington. **Dom Casmurro de Machado de Assis**. Roteiro de Wellington Srbek; Ilustrações de José Aguiar. – Belo Horizonte: Editora Neno, 2011. 80p. II.

A ATUAÇÃO DO TILSP NO PROCESSO DE VISIBILIDADE DE PESSOAS SURDAS

Thaiana Ferreira dos Santos
Discente do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social da
Universidade do Estado da Bahia (Uneb)

Marcia Torres Neri Soares
Professora Permanente do
Programa de Intervenção Educativa e Social- PPGIES/Uneb
Professora de educação pública de Feira de Santana-BA

Resumo

O presente resumo tem como objetivo apresentar interlocuções entre o papel do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Portuguesa (TILSP) com as possibilidades de visibilidade de sujeitos surdos. Tem como base teórica contribuições de Santomé (2003); Santos (2020) e Lacerda (2009) que discorrem sobre a inclusão de surdos, como também a preparação contínua de TILSP e a relevância na intermediação da comunicação. Outrossim, apresenta também falas atinentes à cultura e identidade surda, respaldadas pelas contribuições de Strobel (2018). Nosso movimento metodológico segue uma abordagem qualitativa ancorada ao estado da arte sob as contribuições de Godoy (1995) e Morosini e Fernandes (2014). Como resultado das discussões, é possível vislumbrar melhorias de acesso para surdos por meio da atuação do TILSP. Desta forma, este é um trabalho científico caro para as diversas esferas sociais, em especial educacional, e poderá propiciar um alargamento de reflexões relacionadas à temática.

Palavras-chave: surdos; TILSP; visibilidade; inclusão; comunicação; libras.

Introdução

O presente artigo decorre de implicações profissionais no âmbito da inclusão de pessoas surdas nos diversos espaços, bem como as contribuições da atuação de Tradutores e Intérpretes de Línguas de Sinais e Portuguesa (TILSP), como agentes a auxiliar no desenvolvimento da visibilidade desses sujeitos. É percebida uma lacuna no tocante ao acesso em diferentes espaços por pessoas surdas. Isso denota o fato da sociedade ainda não ter internalizado a necessidade de uma atenção adequada às necessidades dos surdos.

Destarte, em consonância as afirmativas supracitadas, apresentamos a hipótese sobre a atuação do TILSP poder contribuir significativamente com a

visibilidade de pessoas surdas. Deste modo, este trabalho tem como objetivo apresentar acepções teóricas e trabalhos existentes acerca da atuação do TILSP sob uma perspectiva inclusiva, demarcando as políticas públicas como um fator congruente com as possibilidades de visibilidade do surdo. A análise apresentada, *a posteriori*, refere-se a trabalhos publicados nos últimos dez anos.

A profissão do TILSP foi regulamentada em 2010 por meio da lei nº 12.319/2010 (Brasil, 2010) que dispõe sobre o exercício profissional e condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Esse exercício laboral foi reconhecido devido às necessidades comunicativas de pessoas surdas, de garantia de acesso à informação por meio da Libras, idioma falado por essas pessoas no Brasil.

Apesar de existir essa legislação vigente, bem como a lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), a falta de contratação profissional, em algumas situações, corrobora em transtornos para a comunidade surda. Nesse sentido, acreditamos ser essa a problemática enfrentada por diversos surdos usuários da Libras. Por este motivo, endossamos a relevância deste estudo, haja vista destacar também a importância dos profissionais TILSP na promoção de acessibilidade e mediação do conhecimento para os surdos.

A tessitura deste estudo baseia-se na reflexão de dados sob abordagem qualitativa, bem como inspiração no estado da arte, com vista a uma revisão de trabalhos sobre a referida temática. Nesse sentido, temos por base as contribuições de Godoy (1995) e Morosini e Fernandes (2014). Assim sendo, para fins de organização, este artigo organiza-se em seções, dentre as quais apresenta o referencial teórico, aspectos metodológicos, resultado das discussões, considerações finais e as referências utilizadas.

Sobremaneira, a vertente estudada apresenta falas caras concernentes à inclusão de pessoas surdas, e destaca-se como relevante para o desenvolvimento de novas pesquisas atinentes à imprescindibilidade da atuação do TILSP no tocante a visibilidade de sujeitos surdos, o profissional, a propósito, com habilidades linguísticas para desempenhar a mediação de informação.

Referencial teórico

A responsabilidade educacional dos estudantes surdos advém não somente da escola, como de todos os seus integrantes. O surdo é um indivíduo com direitos educacionais e institucionais amparados pela Lei nº 10.436/02 (Brasil, 2002) bem como a lei nº 13.146/15 (Brasil, 2015), referentes respectivamente ao reconhecimento da Libras como língua de instrução e comunicação de pessoas surdas, bem como o direito de inclusão, ancorando todas as estratégias para a instituição oportunizar a participação do surdo. No tocante aos direitos comunicativos, o TILSP, é o profissional capacitado no processo de intermediação em sala de aula.

Estudos apontam a realidade da educação no Brasil também atrelada ao modelo neoliberalista, cuja ideologia privilegia uma preparação tecnicista, com vistas a preparar os estudantes para o mercado de trabalho (Santomé, 2003). No entanto, não existe uma estratégia de preparação para os estudantes surdos, posto estarem “inseridos” numa escola regular com propostas inclusivas, e são invisibilizados diante a sociedade simplesmente pela barreira comunicativa existente, bem como dentro das escolas. O TILSP pode garantir a acessibilidade dentro das escolas, mas fora dos muros institucionais este aluno, geralmente, não terá diversos acessos, pois muitas pessoas não sabem se comunicar em Libras.

Neste sentido, é possível perceber uma dificuldade em, mesmo com diversas políticas públicas voltadas para a educação, inclusão e acessibilidade, os surdos desfrutarem do gozo de seus direitos. Estes, muitas vezes, por perceberem a dificuldade comunicativa nos locais frequentados, optaram em participar dos grupos cujos os pares comungam da sua mesma idiossincrasia, algo a caracterizar uma segregação e desvalorização de um sujeito que não se comunica como a sociedade majoritariamente ouvinte. Para ratificar a proposição aqui citada Santomé (2003, p.165) afirma,

Nas salas de aula e escolas com estudantes mais conflituosos, que optam por agrupamentos segregados devido ao desempenho acadêmico, os professores e professoras geralmente são mais preocupados com questões disciplinares, com a manutenção da ordem, e não se preocupam muito em buscar alternativas educacionais baseadas em recursos informativos mais atraentes e relevantes[...]

Como exposto, numa sala de aula é possível existir uma segregação, ou seja uma separação de grupos, muitas vezes pela dificuldade ou até mesmo pela afinidade entre as pessoas do grupo. Levando em consideração a realidade de um surdo, o TILSP pode ser a peça do quebra-cabeça indispensável, haja vista ser a ponte para a comunicação do surdo com os demais envolvidos: professor e estudantes ouvintes. Assim, “consideremos que, quando há presença do intérprete em sala de aula, esse “canal” deve ser parte de uma relação tríade professor-intérprete-aluno surdo, e todos precisam estar abertos a essa comunicação, necessária para a compreensão do conteúdo em questão” (Santos, 2020, p. 93). Destarte, a atuação do TILSP será necessária para o surdos em todas as esferas sociais.

Muitas vezes a presença do TILSP é questionada, tendo em vista o surdo precisar adquirir sua autonomia, contudo, a sua presença não funcionará como uma muleta, mas como uma forma justa de garantir a visibilidade dos surdos na sociedade. O TILSP será um profissional habilitado para desempenhar a ação de traduzir e interpretar duas línguas com estruturas gramaticais distintas. Desta forma, precisará se aperfeiçoar, e desta forma terá condições de partilhar seus conhecimentos com as outras pessoas que convivem com os surdos, disseminando assim, a Libras e viabilizando a comunicação autônoma dos surdos com os seus pares.

Sobre a formação do ILS¹, a FENEIS aponta ser necessário um contínuo aperfeiçoamento em Libras, para melhor conhecer a língua e aspectos da comunidade surda. Defende a ampliação do conhecimento do domínio linguístico, da gramática, do uso de expressões faciais, e de postura corporal sem exageros, sempre focalizando conhecimentos ligados aos aspectos linguísticos. (Lacerda, 2009, p.29)

Conforme a reflexão anterior, o TILSP ou ILS, sigla utilizada pela autora, precisa estar se aperfeiçoando continuamente. O aprimoramento de seus conhecimentos será de extrema importância para a execução de seu trabalho. É importante ressaltar a grande diferença entre saber Libras, e ser um TILSP. Se

¹ Sigla utilizada pela autora Cristina Lacerda que quer dizer **Intérprete de Línguas de Sinais** – (ISL), conforme exposto na Lei 12.319/2010 regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS, ao que descreve Quadros (2004), o termo tradutor também é acrescido por se tratar de uma ação que está correlacionada às necessidades comunicativas do público surdo.

eventualmente qualquer pessoa se declarar um profissional sem a devida preparação, sobremaneira estará inviabilizando ao surdo o seu direito as informações propriamente ditas, pois serão colocadas com redundância e destoadas, por este motivo, a busca pelo conhecimento será a peça fundamental para distinguir o profissional verdadeiramente capacitado na horizontalidade de seus conhecimentos, tornando o ambiente mais acessível, e garantindo a visibilidade dos surdos.

No tocante às atividades pedagógicas realizadas na escola, o surdo pode ser visualizado se tiver a oportunidade de demonstrar as suas potencialidades. A parceria entre o professor e TILSP será de extrema importância, pois incentivará o surdo a participar das práticas desenvolvidas, sejam elas projetos ou atividades interdisciplinares. Para isso é importante o desenvolvimento de oficinas de Libras garantidas para as turmas com matrícula de estudantes surdos, e paulatinamente para toda a escola.

O ensino da Libras para os estudantes ouvintes representará para o surdo um sinônimo de empatia, tendo em vista que, é muito difícil estar num ambiente quando você é a única pessoa a falar uma língua estrangeira. Caso fosse o contrário, pessoas ouvintes viverem no mundo do silêncio, onde pessoas percebessem o mundo e captassem as informações apenas com os olhos e dialogassem com as mãos, teriam a necessidade de se adaptar aprendendo a falar da mesma forma, e militaria por direitos de inclusão, acessibilidade, valorização e visibilidade como os surdos lutam. Nesse sentido, podemos descrever o olhar de algumas pessoas para o surdo como “coitadinho”, pelo simples fato de não ter os mecanismos de comunicação iguais a elas.

A sociedade não conhece nada sobre o povo surdo e, na maioria das vezes, fica com receio e apreensiva, sem saber como se relacionar com os sujeitos surdos, ou tratam-nos de forma paternal, como “coitadinhos”, “que pena” ou lida como se tivessem “uma doença contagiosa” ou de forma preconceituosa e outros estereótipos causados pela falta de conhecimento. (Strobel, 2007, p. 21)

Sendo assim, diante de toda a discussão demonstrada neste trabalho, a atuação do TILSP contribui inteiramente para a visibilidade dos surdos, pois à medida em que é ocasionada a acessibilidade, as informações são adquiridas por

eles. O profissional possui diversas implicações com o público a quem presta o serviço, sendo assim, é uma profissão marcada pelas necessidades da comunidade surda, e comprometida com a garantia dos direitos assegurados por lei, mas ainda distantes de serem efetivados

Com base nas reflexões suscitadas, faz-se mister apresentar um breve levantamento dos possíveis estudos imbricados nesta tônica. Seguindo como parâmetro as palavras descritoras “ políticas; públicas; surdo” foram encontrados 07 trabalhos no *site* Brasil Scientific Electronic Library Online (*SciELO*) nos últimos dez anos. Discussões concatenadas ao processo de políticas públicas educacionais voltadas para surdos.

Em 2013 foi publicado um trabalho encontrado no vol. 39, nº1 da revista Educação e Pesquisa, fonte apresentada também no banco de dados da *SciELO*, com uma reflexão voltada para políticas de educação bilíngue e inclusiva, demarca a importância do TILSP e ressalta também a relevância na formação de professores e instrutores bilíngues (Lacerda; Albres; Drago, 2013). Em 2014 não constam publicações voltadas para a nossa temática em destaque. Para o ano de 2015, no vol. 19, nº13, localizou-se um artigo com recorrentes questionamentos acerca da estrutura de escolarização de estudantes surdos, se escolas bilíngues ou inclusivas (Nunes *et.al*, 2015).

No ano de 2016 constatamos apenas um trabalho científico no vol. 18, nº 3 com uma reflexão voltada para a inclusão de surdos no trânsito, não vislumbra as acepções destacadas neste artigo, focalizadas em educação, mas denota a importância de existir a mediação comunicativa por meio do intérprete de Libras no trânsito, como também reflete sobre as potencialidades de pessoas surdas, (Souza, *et.al*, 2016) . Posteriormente em 2017 foi encontrado apenas 1 artigo (*Nº spe.3*) com uma temática muito relevante - a inclusão e permanência de estudantes surdos no ensino superior - uma nuance amplamente concatenada às reflexões da nossa pesquisa, e principalmente as possibilidades de visibilidade do estudante surdo por meio da atuação do TILSP (Martins; Napolitano, 2017).

O ano de 2018 destacou-se como o ano com mais publicações, mas, ainda assim, não é uma quantidade razoável. Foram dois trabalhos, vol. 43, nº1 expõe também sobre inclusão de surdos no ensino superior (Mesquita, 2018), e vol.26, nº

100, apresentou uma pesquisa sobre a trajetória dos estudantes surdos egressos do Instituto Nacional de Surdos (Moraes, *et.al*, 2018).

Nos anos de 2019, 2020 e 2021 não constatou-se publicações relacionadas à temática. Em 2022, teve apenas uma publicação com explanações relacionadas à saúde de pessoas surdas no período pandêmico. Esse estudo constatou as barreiras comunicativas como entraves encontrados pela comunidade surda em relação às políticas públicas de inclusão (Correia; Ferreira, 2022) destacando assim, a importância do TISLP no tocante às possibilidades inclusivas de sujeitos surdos. Em 2023, ainda não localizamos trabalhos relacionados a essa vertente.

Nesse sentido, acreditamos que revisitar as políticas públicas de inclusão, sempre será uma prática relevante, pois os surdos precisam de profissionais preparados. O TISLP atua em aspectos fundamentais de acordo com as necessidades da comunidade surda. Desta forma, ressaltamos a necessidade do olhar atento dos órgãos competentes, para que os profissionais atuem em função da promoção de inclusão das pessoas surdas.

Aspectos Metodológicos

O presente artigo ancora-se na abordagem de pesquisa qualitativa, bem como o estado da arte. Segundo Godoy (1995), a pesquisa qualitativa permite ao investigador explorar diversos enfoques, a partir da sua imaginação e criatividade. Deste modo, o pesquisador tem a possibilidade de propor as suas implicações com a temática proposta.

Existe a possibilidade de filtrar os diversos estudos concatenados a tônica estudada. Compreender o conhecimento como produção histórico-cultural faz-se mister para os estudos científicos, sobremaneira, investigar até que ponto uma temática foi levada em consideração, ou suficientemente problematizada, em publicações de pesquisadores. Nesse sentido, o estado da arte ou estado do conhecimento se apresenta como método indispensável ao processo investigativo.

No entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem a reflexão e síntese sobre produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando

periódicos, teses, dissertações e livros sobre a temática específica. (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155)

Como citado anteriormente, a pesquisa ancorada no estado do conhecimento ou estado da arte vislumbra uma busca ativa dos trabalhos já publicados em periódicos, teses e dissertações. Desta forma, permite a análise sistemática da temática a qual o pesquisador propõe tecer as suas reflexões, mas com fundamentos teóricos já existentes. Diante disso, o aspecto metodológico referendado neste artigo, permitirá a visão ampla e atual do objeto da pesquisa desenvolvida nos trabalhos de cunho científico.

Resultados e discussões

Vivemos numa sociedade condicionada e alienada a preparar os jovens para o mercado de trabalho, algo visivelmente ancorado no modelo neoliberal. O surdo em diversas esferas está apático diante das informações, pois o nosso país não está devidamente preparado para atendê-los. Apesar de existirem as leis vigentes, o cumprimento torna-se algo superficial, apenas para constar, a começar pela valorização do profissional TILSP que precisa de melhorias.

Apesar das diversas lacunas existentes no que tange ao processo de inclusão das pessoas surdas na sociedade brasileira, são percebidos avanços, na visibilidade dos surdos, por meio da atuação do TILSP. Embora a inclusão não esteja totalmente garantida, a presença deste profissional com a comunidade surda, tem garantido ainda mais o reconhecimento dos surdos socialmente. O lema “nada por eles sem eles” ilustra a imprescindibilidade do par Surdo-TILSP.

Desta forma, as considerações apresentadas neste trabalho ressaltaram o TILSP como instrumento possibilitador da visibilidade de sujeitos surdos nos diversos espaços sociais, em especial nas escolas. Após busca ativa sobre os trabalhos publicados, foi possível perceber uma baixa publicação de textos científicos para inclusão de pessoas surdas. Outrossim, abordando sobre a visibilidade de pessoas surdas por meio da atuação do TILSP, julga-se necessário uma investigação sobre os trabalhos voltados para as políticas públicas existentes.

Considerações finais

A presente investigação constatou que a garantia da acessibilidade vislumbra diversas oportunidades para pessoas surdas. A sua atuação nos diversos espaços sociais terá respaldo concomitante à atuação do TILSP, como também a difusão da Libras, que é também um fator crucial para constituir o acesso de surdos nos diversos lugares. No entanto, existem pequenas lacunas que podem ser solucionadas a partir de intervenções atitudinais.

O TILSP atua na promoção de acessibilidade rompe as barreiras comunicativas, seu ofício é atuar na intermediação das informações entre surdos e ouvintes. As políticas públicas de inclusão precisam ser realmente executadas no sentido de garantir a visibilidade dos surdos na sociedade, garantindo assim a uma participação social mais humanizada.

O presente artigo categorizou estudos referentes ao processo de visibilidade das pessoas surdas, foi feita uma consulta ativa dos trabalhos publicados a partir dos termos descritores “políticas; públicas; surdos” e localizou-se 07 artigos. Acreditamos que, uma investigação sobre as políticas inclusivas existentes, são imprescindíveis para confirmar a nuance principal deste estudo.

Todos os trabalhos consultados destacaram a importância do TILSP no processo de acessibilidade de pessoas surdas, (Lacerda *et. al.*, 2013; Nunes *et.al.*; 2015, Souza, *et.al*, 2016; Martins e Napolitano, 2017; Mesquita, 2018; Moraes *et. al* 2018) aspecto a contribuir para pensarmos que a atuação do TILSP pode contribuir para a visibilidade de pessoas surdas. Isso induz concluir que, essa é uma importante temática para futuras pesquisas, haja vista ser o profissional inteiramente ligado na militância de inclusão social de surdos.

Sendo assim, concluímos que a atuação do TILSP pode proporcionar grandes benefícios para a comunidade surda, por seu papel de mediador do conhecimento. As práticas de acessibilidade, muito abordadas nos trabalhos consultados demarcaram a importância de existir mais práticas acessíveis para os surdos, aspecto importante para a realização de futuras pesquisas.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

_____. **Lei nº 12.319** de 1 de setembro de 2010. Regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais LIBRAS.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

CORREIA, Luana Paula de Figueiredo; FERREIRA, Mácia de Assunção. Atenção à saúde de pessoas surdas em tempos de pandemias por coronavírus. **Rev Bras Enferm.** 2022;75(Supl 1): EDIÇÃO SUPLEMENTAR 1 CORONAVÍRUS/COVID-19 e20201036. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-1036>

GODOY, Arilda Schimidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995

LACERDA, Cristina B. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental . Porto Alegre: MEDIAÇÃO/FAPESP, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100005>

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; NAPOLITANO, Carlo José. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. Dossiê – Inclusão e acessibilidade: desafios da educação superior • **Educ. rev.** (spe.3) • Oct-Dec 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51043>

MESQUITA, Leila Santos. Políticas públicas de inclusão: o acesso da pessoa surda no ensino superior. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 255-273, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623663861>

MORAES, Márcia; GALASSO, Bruno; JANOARIO, Ricardo; ESDRAS, Dirceu. Graduates: an overview of the trajectory of graduates in education from the National Institute for the Deaf. Ensaio: **Aval. pol. públ. educ.** 26 (100) • Jul-Sep 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601546>

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni, Maria Barbosa. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v.5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lúcia; Silva, Larissa Jorge; MINESSI, Soraya D'Angelo. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou Bilíngues?. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**,

SP. Volume 19, Número 3, Setembro/Dezembro de 2015: 537-545. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-353920150193892>

SANTOS, Lara Ferreira dos. **Prática dos intérpretes de libras no espaço educacional**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2020.

STROBEL, Karin Lilian. **História dos Surdos**: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: Estudos surdos II/ Ronice Muller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras) – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**; trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUZA, Vânia Mendes de Souza; MASCARENHAS, Vanessa Dourado; ANTAS, Letícia Ohanna Felipe dos Santos; SOARES, Jaims Franklin Ribeiro; ANDRADE, Wagner Teobaldo Lopes de. A inclusão de surdos no trânsito. **Rev. CEFAC**. 2016 Maio-Jun; 18(3):677-687. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0216201618317615>



O conteúdo dos textos aqui publicados é de total responsabilidade dos/as autores/as.