

Volume III



Vamos dialogar sobre o Poder da Educação?

Ivanio Dickmann
organizador

VAMOS DIALOGAR
SOBRE O PODER DA EDUCAÇÃO?
VOL III

Ivanio Dickmann
[Organizador]

NOTA: Dado o caráter interdisciplinar desta coletânea, os textos publicados respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor. A responsabilidade pelo conteúdo dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras, não significando a concordância dos organizadores e da instituição com as ideias publicadas.

IMPORTANTE: Muito cuidado e técnica foram empregados na edição deste livro. No entanto, não estamos livres de pequenos erros de digitação, problemas na impressão ou de alguma dúvida conceitual. Avise-nos por e-mail: cida.dialogar@gmail.com

© **TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.** Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Ivanio Dickmann
[Organizador]

VAMOS DIALOGAR
SOBRE O PODER DA EDUCAÇÃO?

VOL III

Diálogo Freiriano
Veranópolis - RS
2023

CONSELHO EDITORIAL

Ivanio Dickmann - Brasil
Aline Mendonça dos Santos - Brasil
Fausto Franco Martinez - Espanha
Jorge Alejandro Santos - Argentina
Martinho Condini - Brasil
Miguel Escobar Guerrero - México
Carla Luciane Blum Vestena - Brasil
Ivo Dickmann - Brasil
José Eustáquio Romão - Brasil
Enise Barth - Brasil

EXPEDIENTE

Editor Chefe: Ivanio Dickmann
Diagramação: Maria Aparecida Nilen

FICHA CATALOGRÁFICA

V216 Vamos dialogar sobre o poder da educação? / Ivanio Dickmann
(Organizador). – Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2023. (v. 3)

ISBN 978-65-80183-68-5

1. Educação – Aspectos sociais. 2. Educação – Finalidade e objetivos. 3. Sociologia educacional. I. Dickmann, Ivanio. II. Série.

2023_0255

CDD 370.1 – (Edição 23)

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

EDITORA DIÁLOGO FREIRIANO

[CNPJ 20.173.422/0001-76]
Rua General Flores da Cunha, 172 – apto. 2401
Centro, Veranópolis – RS - CEP 95.330-000
cida.dialogar@gmail.com
www.dialogofreiriano.com.br
Whatsapp: [54] 98428.3547



SUMÁRIO

VAMOS DIALOGAR SOBRE O PODER DA EDUCAÇÃO? VOL III Ivanio Dickmann	9
A CRIANÇA NEGRA E A REPRESENTATIVIDADE RACIAL NA ESCOLA Carolina Zolin Carneiro, Maria José de Oliveira Russo	11
SAÚDE MENTAL, EDUCAÇÃO E RACISMO: PRÁTICAS INVENTIVAS NO ÂMBITO DA PSICOLOGIA Tess Rafaella Lobato de Oliveira, Flávia Cristina Silveira Lemos, Károl Veiga Cabral, Márcio Mariath Belloc, Daniele Vasco Santos	25
NEOCONSERVADORISMO E MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO MICROFASCISTAS NA BNCC John Lennon Lima e Silva, Fauston Negreiros, Flávia Cristina Silveira Lemos, Arthur Elias Silva Santos, Valmir Vasconcelos Moreira	33
FRIDA KAHLO: A POTÊNCIA DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA FEMINISTA LATINO-AMERICANA Flávia Cristina Silveira Lemos, Jéssica Modinne de Souza e Silva, Rachel de Siqueira Dias, Valmir Vasconcelos Moreira, Valber Luiz Farias Sampaio	54
HISTÓRIA E BIOPOLÍTICA NA PESQUISA COM ARQUIVOS NA EDUCAÇÃO Leila Cristina da Conceição Santos Almeida, Flávia Cristina Silveira Lemos, Cláudia Cristina da Conceição Santos, Márcia Cristina Santos Oliveira	63
RACISMO E A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DO BOM COMBATE Irene Genecco de Azambuja	78
AS ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS DE UM MESTRE: ENTRE AS EXTRAÇÕES DO PROGRESSO E O REFINO DA COOPERAÇÃO João Batista Nunes Filho, Josineide Silveira de Oliveira	91



O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE A LEGISLAÇÃO VIGENTE E DESAFIOS NA PRÁTICA PROFISSIONAL Josely Ferreira Ribeiro, Vera Rudge Wernek, Bianca Silva Martins, Denize Amorim, Enoghalliton de Abreu Arruda	105
UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA DE ENSINO/ORIENTAÇÃO:A PRESENÇA DE FREIRE NA ESPECIALIZAÇÃO EM ESPAÇOS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO CONTINUADA Luciane Rocha Ferreira Pielke	119
A REALIDADE AUMENTADA NO COTIDIANO ESCOLAR: FERRAMENTA INTERDISCIPLINAR E INOVADORA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM Luciano Barroso de Carvalho	135
EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE TENSÃO: O CORPO EM MOVIMENTO COMO ESTRATÉGIA DE RESISTÊNCIA HUMANIZADA Marcel Cavalcante de Souza.....	141
LUGAR DE PRETO É NA SALA DE AULA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COMO LUTA E PERTENCIMENTO Marcelo Teixeira.....	159
VIDAS (NEGRAS) IMPORTAM?! - BRASIL PARALELO, A NETFLIX DO REVISIONISMO HISTÓRICO Márcia Elisa Teté Ramos, Joana Máximo da Silva.....	170
A BNCC, SUA POLÍTICA DE ALINHAMENTO E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO: A QUEM SERVE? Núbia Almeida Duarte Oliver, Maria Geralda Oliver Rosa.....	193
REFLEXÕES ACERCA DA LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E FORMAÇÃO DOCENTE Maria Inês Ferreira da Silva, Marinete Midões Bastos, Eliane do Socorro Ferreira da Silva, Rosiane do Socorro Carvalho dos Santos	207
ENSINANDO MATEMÁTICA COM MÚSICA AMBIENTE:O EFEITO DA EMOÇÃO NO APRENDIZADO Djailton Thomé da Silva, Marcelo Valente de Souza, Taynara Martins da Silva ...	216



A IMPORTÂNCIA DA PRESENÇA AFIRMATIVA DE PERSONAGENS NEGROS NA LITERATURA INFANTIL Marizete Marques da Silva, Bárbara Portilho Teixeira	233
IMPLICAÇÕES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO A DISTÂNCIA Daniela Rodrigues, Lindalva Silva, Marta Brizolla, Rosemari Pommer, Barbara Bazanella, Juliana Vargas, Geni Vieira Góis	248
HISTORIOGRAFIA DO CEARÁ Mateus Sérgio Bezerra Junior	254
EDUCAÇÃO MARXISTA: A POLITÉCNICA DE LÊNIN E A ESCOLA UNITÁRIA DE GRAMSCI Antônio Custódio Lopes, Naider Tadeu Porcel	262
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM LABORATÓRIO: SOLUÇÕES NOVAS PARA OS ANTIGOS PROBLEMAS Neuza Maria Cechetti	271
REFLEXÃO E RELATO DE MINHA VIVÊNCIA ACADÊMICA: OS ESTÁGIOS NO CURSO DE LETRAS UFMT/CUA Lia Cupolillo, Odorico Ferreira Cardoso Neto.....	277
APRENDIZADO SIGNIFICATIVO: DA INTER-TRANSDISCIPLINARIDADE A TRANSVERSALIDADE NA FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO DO ADMINISTRADOR Regina Cleide Figueiredo da Silva Teixeira, Ivandi Silva Teixeira	303
INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: BREVES CONSIDERAÇÕES Sonia Francisco Klein	324
HISTÓRIA E ATIVISMO INDÍGENA ATRAVÉS DA <i>ESCRITA DE SI</i> POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL Viviane Kate Pereira Ramos	336
DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA Washington Lopes da Silva	358



**EDUCAÇÃO E TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO, TERRITÓRIO E
CONTEXTOS DE RESISTÊNCIAS DE SUBJETIVIDADES INSURGENTES**
Tatiane Moraes Chagas, Flávia Cristina Silveira Lemos, Arthur Elias Silva Santos,
Valmir Vasconcelos Moreira, Valber Luiz Farias Sampaio369

ÍNDICE REMISSIVO 381



VAMOS DIALOGAR SOBRE O PODER DA EDUCAÇÃO? VOL III

“Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.” (Pedagogia do Oprimido, p. 23)

O pensamento pedagógico freiriano assume uma opção de classe e se propõe à mudança das condições de vida daqueles a quem escolheu. É uma opção política comprometida com a transformação do mundo. Nas primeiras palavras da Pedagogia do Oprimido, Freire esclarece a quem escreve (qual é a sua posição), nestas palavras que impressionam pela dureza e ternura, e ao mesmo tempo comprometem o leitor e a leitora a descobrir-se, solidarizar-se e lutar a partir desta descoberta.

Entender que existem desigualdades e que elas não são naturais, mas que são resultados de uma ordem social injusta, é fundamental para adentrar no pensamento de Freire. São estas injustiças que fazem os ricos cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres e esfarrapados. Porém, não basta apenas compreender esta conjuntura e assumir uma postura de sofrimento solidário, de pena.

Havendo a compreensão, a descoberta nos pobres, somos chamados a lutar com eles pela transformação, pela superação destas injustiças que fazem o mundo desigual causando o sofrimento de tantas pessoas. Esta é a mudança que deve ocorrer em quem ler estas páginas das obras de Paulo Freire. Esta sempre foi a intenção do autor: despertar seus leitores e leitoras para que entendam e se entendam na realidade e assim se sintam preparados a provocar as mudanças necessárias para um mundo mais justo e solidário.

Na verdade, não estamos, por ler Paulo Freire, obrigados a esta mudança. Mas estamos sendo convidados, amorosamente, a nos revermos, e talvez nos redescobrirmos. Esta nova descoberta poderá nos colocar em um novo movimento em direção oposta ao que vínhamos fazendo, ou vir à reafirmar tudo o que já fizemos, nos impulsionando nos rumos tortuosos, mas necessários de serem percorridos, pela libertação.

Em tempo, é bom lembrar que em suas primeiras palavras ele também expõe quem são os homens e mulheres que conseguirão ler o que ele escreveu e os que não farão a leitura até o fim. Esperamos que você se desafie a ser um homem



corajoso ou uma mulher corajosa e sinta-se comprometido e instigado a aprofundar-se na leitura do pensamento pedagógico de Paulo Freire.

Descobrir-se é comprometer-se. Isso implica ler e assumir uma postura de acordo com a descoberta. Esquecer alguns vícios autoritários e conservadores e substituí-los por práticas libertadoras independente do espaço que ocupamos, seja pedagógico, político, como liderança popular.

Assim estaremos assumindo a proposta de Freire de com os oprimidos e oprimidas também lutarmos, não simplesmente, nos solidarizarmos com a sua luta, mas nos somar a ela.

Que possamos assumir este desafio!

Um grande abraço.

Ivanio Dickmann
organizador



A CRIANÇA NEGRA E A REPRESENTATIVIDADE RACIAL NA ESCOLA

*Carolina Zolin Carneiro¹
Maria José de Oliveira Russo²*

Introdução

A presença de diferentes etnias no ambiente escolar amplia o reconhecimento da identidade, da autoestima, da autovalorização e do “empoderamento” infantil para as crianças, que dificilmente se veem representadas nos recursos existentes em seu universo. Além disso, os elementos que contemplam a diversidade étnica proporcionam a identificação positiva e permitem a construção dessa autoestima, para que as crianças tenham um bom relacionamento tanto com a sua autoimagem quanto com a imagem do outro.

Por meio do universo lúdico e da brincadeira, é possível que as crianças ampliem a sua percepção de mundo, bem como aprendam sobre o funcionamento da vida cotidiana e, a partir disso, construam uma série de “verdades” que lhe acompanharão pelo resto da vida.

Nesse âmbito, nota-se a necessidade de um aprofundamento sobre um tema que ainda requer muitos debates: a falta de representatividade racial dentro das escolas.

¹ Graduada em Comunicação Social e em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo. Pós Graduação *Latu Sensu* em Gestão Escolar pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Coordenadora do Projeto de Extensão do Curso de Graduação em Pedagogia (2019). Idealizadora e produtora de conteúdo no perfil @tiacaracol na rede social Instagram. Teve seu artigo “A criança negra e a representatividade racial na escola” publicado na Revista Eletrônica “Cadernos de Educação – Reflexões e Debates”, dentro do Portal Metodista de Periódicos Científicos e Acadêmicos. Seu Trabalho de Conclusão de Curso com a temática “A Representatividade Racial nos Brinquedos: O Estudo de Caso na Educação Infantil” foi aprovado com louvor e indicado para a biblioteca da universidade.

² Doutora em Educação e Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Possui graduação em Pedagogia - Séries Iniciais do Ensino Fundamental (SIEF) e Gestão pela UMESSP. É especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade São Luís. Docente dos cursos de Pedagogia (presencial e a distância) da UMESSP, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores; Inclusão social e educacional; Políticas públicas de inclusão socioeducacional; Escolas inclusivas; Direitos Humanos; Práticas pedagógicas reflexivas; Metodologia de pesquisa; e Produção textual acadêmica. Docente dos cursos presenciais de Pós-Graduação presencial e EAD da UMESSP. Professora supervisora e orientadora de TCCs do curso de Pedagogia (presencial) da UMESSP.



Essa representatividade, que pode vir agregada ao brinquedo, pode ser decisiva na construção de uma imagem ou autoimagem (para a criança que se reconhece no brinquedo) positiva. É preciso que estes objetos estimulem o conhecimento de si e do outro e ajudem a criança a enxergar a si e ao colega, sendo possível que o brinquedo faça refletir a criança que brinca com ele. Essa diversidade é extremamente importante para que todas as crianças possam lidar com o diferente no outro, respeitando-se mutuamente e convivendo com as diferenças, aceitando os diversos tipos físicos.

Segundo dados do IBGE de 2018, negros e pardos representam 54,7% da população brasileira. Porém, ainda há pouca representatividade desse grupo no que diz respeito à esfera comercial. Nos últimos anos, apesar do crescimento de marcas de roupas, cosméticos e publicidade voltadas para o público afro, alguns setores ainda estão distantes dessa revolução. Como exemplo, temos o mercado de brinquedos, em que apenas 3% dos bonecos e bonecas vendidas em lojas do país são negras (de acordo com o estudo realizado pela ONG Avante em 2016). Desse contexto, emerge um questionamento: diante da grande pluralidade da população brasileira, por que os brinquedos não retratam essa diversidade?

Uma possibilidade de resposta para estas questões talvez esteja ligada ao fato de que os brinquedos e, principalmente, os(as) bonecos(as), são construídos(as) sob um padrão: todas são brancas, loiras e possuem olhos claros. Desse modo, a segregação tanto social quanto racial é impregnada nas crianças desde muito cedo. A supremacia branca, presente nas prateleiras das lojas e muitas vezes também na esfera escolar, identifica uma hegemonia utilizada para inculcar conceitos, valores e símbolos, tendo como objetivo a manutenção do *status quo*.

Tal fato revela a interiorização de um processo histórico imposto ideologicamente, ou seja, trata-se da ilustração dos efeitos psicossociais do racismo, que prega que os negros são naturalmente “feios” ou “inferiores”. Demonstra ainda que esse discurso de imposição, de dominação política e até mesmo de humilhação social histórica é tão eficiente que as próprias pessoas negras o reproduzem sem perceber, tornando o racismo ainda maior.

Este tema aponta para a necessidade de levantar o debate sobre sua importância e o aprofundamento das questões étnico-raciais dentro do cenário educacional. Os brinquedos (muito presentes nesse contexto) fazem parte do universo lúdico das crianças e são, em geral, os primeiros objetos para os quais as crianças dão cuidado e carinho. Nesse sentido, se o brinquedo não se parece em nada com elas, se as crianças não se veem nas suas bonecas ou bonecos, por exemplo, a sua autoestima, desde a primeira idade, pode ficar comprometida.

Assim, a falta de representatividade pode ser um problema, uma vez que o processo de autoidentificação é fundamental para a criança. Além disso, a



presença da diversidade no cotidiano escolar torna-se importante para que todas as crianças possam conviver com as diferenças e aceitar os vários tipos físicos. Espera-se com esta discussão contribuir com um olhar referente à importância da representatividade e do empoderamento infantil, atuando diretamente na construção de autoestima das crianças, principalmente das negras, de modo que elas se sintam pertencentes ao seu contexto social de forma segura e completa. Em face, portanto, da valorização da diversidade e da inclusão como temas que se encontram em debates educacionais não só no Brasil, mas também no mundo, o processo de socialização da criança negra na primeira infância, deve ser mote de muitas pesquisas, sobretudo porque a falta de representatividade étnico-racial nos brinquedos ainda está presente no ambiente escolar. Assim, faz-se necessária uma conscientização crítica para que se produza uma cultura de valorização das diferentes etnias. Pelo viés da educação, com seu caráter transformador e libertador, é preciso ajudar a sociedade a olhar de forma diferente para as nossas crianças, valorizando-as e proporcionando, de fato, um sentimento de respeito à identidade das crianças negras.

Sob essa ótica, este artigo busca levantar as contribuições possíveis da educação na desconstrução de estereótipos, do mesmo modo que ressaltamos a importância das africanidades na criação de possibilidades de intervenção no processo de formação da identidade no período da educação infantil, visando que narrativas dominantes sobre o “ser negro” possam ser construídas dentro do ambiente educativo de uma forma resistente e positiva.

As relações étnico-raciais e a cultura negra

As relações étnico-raciais são formadas ao longo da história por meio da construção de imagens e representações sociais. Essas representações pertencem a todos os grupos sociais e circundam no meio social produzindo sentidos e consequências (FERNANDES; SOUZA, 2016). No entanto, a esse respeito, Guacira Lopes Louro assinala que algumas representações ganham maior visibilidade e passam a ser consideradas como expressão da realidade social. Na sociedade brasileira não é diferente e, assim como em outras, as representações que prevalecem são construídas a partir de narrativas hegemônicas, representando um grupo social em detrimento do outro. (LOURO, 2009).

Essas representações foram construídas sob o ponto de vista europeu, que estabeleceu os conceitos do que é “normalidade”, determinando como norma padrão a imagem do homem, branco, heterossexual e cristão. Os indivíduos que não correspondem a esse padrão são vistos como digressivos e são automaticamente e, por que não dizer, lamentavelmente, excluídos dos diversos espaços sociais.



A abjeção decorre da criação de “marcadores sociais” que, formulados a partir de teorias biológicas errôneas, fazem das marcas corporais elementos através dos quais se pode homogeneizar os sujeitos e naturalizar identidades. A reificação de que era objeto o africano escravizado e seus descendentes foi metamorfoseada, no fim do século XIX e início do XX, em teorias racistas que tiveram por base aquilo que na época era considerado biologia científica. A ideia de raça dos sujeitos passou a ser deduzida por meio dessas marcas corporais, dedução que resultou na essencialização das identidades. (FERNANDES; SOUZA, 2016, p. 105, grifos das autoras).

Nesse sentido, as autoras explicam que estas formulações correspondem a uma visão equivocada sobre o corpo, uma vez que a identidade não pode ser considerada como decorrente das evidências corporais.

Isso significa que mesmo nas ideologias em que o racismo se faz presente, existem variantes, ou seja, as definições de negro ou branco no Brasil não acontecem da mesma forma que nos Estados Unidos, por exemplo. No entanto, para as ideologias racistas “o corpo é visto como a corte de julgamento final sobre o que somos ou que podemos nos tornar” (LOURO, 2009, p. 8) Apesar disso, Louro destaca que o corpo não tem uma concepção estática, uma vez que ele é significado e alterado constantemente pela cultura. Avtar Brah, professor de sociologia e especialista em questões de raça, gênero e identidade étnica, compara esses marcadores sociais a diferenças, evidenciando que as marcas produtoras de diferenciação social é que estabelecem lugares distintos para os sujeitos dentro de uma estrutura social. (BRAH, 2006).

Na mesma vertente, o autor Stuart Hall elucida que esses “marcadores” caracterizam “unidades” que resultam de um processo de naturalização e fechamento a partir do contraste entre os termos marcados como, por exemplo, “mulher” e “negro” e termos não marcados como “homem” e “branco”. Para este autor, “a identidade só pode ser entendida como algo que é construído por meio da diferença”. (HALL, 2003, p. 346, grifos de HALL).

Os marcadores sociais funcionam, portanto, como um de-terminador de limites por meio dos quais os sujeitos constroem a sua identidade, pesando sobre a sua produção. Diante disso, para compreendermos o processo de construção identitária é importante identificar que “não nos constituem inteiramente, somos sempre diferentes e estamos sempre negociando diferentes tipos de diferenças – de gênero, sexualidade e de classe” (HALL, 2003, p. 346).

Assim, identidade é algo que se dá em constante processo e que se manifesta por meio da consciência da diferença e do seu contraste com o outro. Ou seja, “o sujeito se constrói a partir de marcas diferenciais provindas dos outros” (FERNANDES; SOUZA apud NASCIMENTO, 2016, p.106). Desse modo, podemos entender que a identidade é sempre construída a partir de um processo de interação e de diálogo que estabelecemos uns com os outros.



Por este ângulo, o racismo torna-se um grande obstáculo entre os diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira, uma vez que cria fronteiras simbólicas consistentes, contrapondo a identidade do que é “ser negro” para a identidade do que é “ser branco”, atribuindo aspectos negativos para o primeiro e positivos para o segundo. O racismo é, portanto, um modo de negação ou de disparidade perante a população negra, impregnando-as em estereótipos e marcando-as por uma essência de inferioridade, negando as suas diferenças, cultura e valor.

Neste contexto, destacamos a importante contribuição de Frantz Fanon, que, em sua obra “Pele negra, máscaras brancas”, deixa claro que o negro tem a sua cor de pele utilizada como principal marca de estigmatização. O autor chama esse processo de “esquema epidérmico” do sistema colonial, fazendo alusão a uma estrutura de discursos culturais, políticos e históricos para estigmatizar a figura da pessoa negra:

O mundo branco, o único honesto, rejeitava minha participação. De um homem exige-se uma conduta de homem; de mim, uma conduta de homem negro – ou pelo menos uma conduta de preto. Eu acenava para o mundo e o mundo amputava meu entusiasmo. Exigiam que eu me confinasse, que encolhesse. (FANON, 2008, p. 107).

O autor também ressalta que algumas sociedades edificam discursos e significados que visam reduzir o negro a uma cor, levando-o a elaborar um esquema corporal, histórico e social nos moldes fornecidos pelo outro – o branco – e não por ele próprio. Em consonância com estas concepções, Izilidinha B. Nogueira traz elementos que nos permitem observar o processo de estigmatização a que se encontram submetidos muitos indivíduos negros. Para a autora, a rede de significações a respeito do corpo negro foi elaborada culturalmente e está relacionada à necessidade de estipular um modelo daquilo que é desejável. Foi a partir desse modelo que se construiu a imagem do inaceitável perante o “corpo negro”, concomitantemente ao passo em que se investiu, em representações positivas do “corpo branco”, tidos como puros, belos e sagrados. Assim, o “corpo negro” é assinalado como a sua marca de identidade, desconsiderando sua memória histórica, a sua diversidade e o seu contexto tanto social quanto cultural. (NOGUEIRA, 1998).

De acordo com Goffman (apud FERNANDES; SOUZA, 2016), a categorização do negro é uma tentativa de aprisioná-lo a uma alteridade forjada, a um lugar social que lhe impõe características de desacreditado, fazendo com que a “marca” que a ele é imposta na relação social o impeça de perceber e de ser percebido por seus atributos.

Nota-se que a identidade pessoal é subsumida à identidade social. O que faz com que o sujeito negro seja compreendido de acordo com a essencialização de seu grupo étnico-racial. Nas palavras de Edith Piza: “[...] o lugar do negro é o lugar de



seu grupo como um todo e do branco é o de sua individualidade. Um negro representa todos os negros. O branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo”,³(FERNANDES; SOUZA. 2016, p. 108).

O professor e antropólogo, Kabengele Munanga, descreve que para os negros os estereótipos se configuram com uma identidade coletivamente atribuída, como resultado da seleção dos atributos (pertencentes a todos os campos do seu complexo cultural) selecionados pelo grupo opositor. Outra dimensão que também faz parte do processo de construção da identidade é a de autoatribuição ou autodefinição, que acontece quando o próprio grupo seleciona os seus atributos para se autodefinir.

Neste viés, a identidade estereotipada atrelada ao negro refere-se a algo espúrio socialmente com a intenção de inferiorizá-lo. No que diz respeito à sociedade brasileira, essa identidade foi construída historicamente desde o período colonial, pautada na inferiorização das diferenças do corpo escravizado.

Nilma Lino Gomes destaca que essa inferiorização do corpo negro foi um mecanismo utilizado pelo regime escravista para tentar explicar a coisificação do homem negro, “abafando”, assim, as reais intenções econômicas e políticas. A autora também evidencia que a comparação entre as características do corpo negro, como a cor, o cabelo crespo, o nariz etc. e as características do corpo branco europeu serviram como base de argumentação para a edificação de um padrão de beleza que persegue o grupo étnico-racial desde muito cedo até os dias de hoje. (GOMES, 2003). Ou seja, o corpo passa a ser uma expressão de identidade e as diferenças são usadas para embasar o processo de hierarquização social. Assim, a identidade atribuída à pessoa negra faz parte de uma construção social e que, embora não seja verdade, produz efeitos nocivos sobre ela.

Tanto a dimensão da identidade atribuída quanto a de autoatribuição são construídas coletivamente e se transformam de acordo com o contexto social, cultural e político no qual está inserido. Porém, a identidade atribuída é única e está atrelada à essência, ou seja, as relações de poder circundam sobre a essência do que é ser negro. Já a identidade de autoatribuição – identidade negra – não se trata de uma essência e sim, de um posicionamento. Ainda assim, esse percurso histórico de construção e reconstrução histórica mantém relação com as diferenças que possibilitam aos grupos estabelecer suas referências de pertencimento e reconhecimento positivo. (FERNANDES; SOUZA, 2016).

Lia Vainer Schucman aponta que ser negro não é uma entidade fixa e mutável, porém “[...] ser negro no Brasil é uma condição objetiva em que, a partir

³ PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada da branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria. A. S. (orgs.). Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 72



de um estado primeiro, definido pela cor de pele e pelo passado, o negro é constantemente remetido a si mesmo pelos outros”. (SCHUCMAN, 2012, p. 40). Por isso, podemos dizer que no campo individual de construção da identidade, o negro, na sociedade racista, fica confinado perante as condições objetivas e de um imaginário comum alicerçado em caracterizações e significações negativas sobre o seu próprio grupo étnico-racial.

Ana Célia Silva, na mesma vertente, destaca que o preconceito, os estereótipos e o julgamento são objetos internalizados na consciência através da ideologia na resistência das diferenças utilizadas para a construção de uma percepção social do negro que é, simultaneamente, objetiva e subjetiva. Por outro lado, a autora afirma que essa representação não é fechada e pode ser modificada por meio de elementos advindos ao longo do processo; e assinala que a representação social é ativa e constantemente reconstrói os dados vindos do exterior:

[...] transformar as representações sociais significa transformar os processos de formação de conduta em relação ao outro representado, bem como as relações com esse outro, porque na medida em que essas representações não apresentarem objetos de recalque e inferiorização desse outro, a percepção inicial e o conceito resultando dessa percepção, em nossa consciência, terá grande aproximação com o real. (SILVA, 2011, p. 29).

No que diz respeito à relação entre racismo e subjetividade, Fanon (2008) chama a atenção para um ponto importante. Segundo o autor, a subjetividade do negro é marcada por uma neurose tão intensa, que é capaz de gerar uma alienação da sua condição de sujeito negro, levando-o até a pensar sob a ótica da pessoa branca. Vale lembrar que essa situação não é resultado de algo intrínseco ao negro, mas sim como uma consequência histórica de um complexo processo de construção identitária em que se estabelece essa referência de se pensar socialmente no contexto dos brancos.

[...] o negro vive uma ambiguidade extraordinariamente neurótica. Com vinte anos, isto é, no momento em que o inconsciente coletivo é mais ou menos perdido, ou pelo menos difícil de ser mantido no nível consciente, o antilhano percebe que vive no erro. Por quê? Apenas porque, e isso é muito importante, o antilhano se reconhece como preto, mas, por uma derrapagem ética, percebeu (inconsciente coletivo) que era preto apenas na medida em que era ruim, indolente, malvado, instintivo. Tudo o que se opunha a esse modo de ser preto, era branco. Deve-se ver nisso a origem da negrofobia do antilhano. No inconsciente coletivo, negro-feio, pecado, trevas, imoral. Dito de outra maneira: preto é aquele que é imoral. Se, na minha vida, me comporto como um homem moral, não sou preto. Daí se origina o hábito de dizer na Martinica, do branco que não presta, que ele tem uma alma de preto. A cor não é nada, nem mesmo a vejo, só reconheço uma coisa, a pureza da minha consciência e a brancura da minha alma. (FANON, 2008, p. 162-163).

Na sociedade brasileira, essa disparidade é especialmente marcada pelo caráter típico do racismo no Brasil, fortemente marcado pelo ideal do



branqueamento e pelo mito da democracia racial ainda existente. “A dificuldade de se pensar a questão racial está ligada ao processo de desmemorização das vicissitudes históricas da diáspora africana, principalmente daquelas relacionadas à construção da identidade negra no Brasil”. (FERNANDES; SOUZA, 2016. p. 111).

No Brasil, de acordo com a análise de Oracy Nogueira, a pele clara acrescida de outros traços corporais possibilita a uma pessoa com ascendência africana se intitular com branca. Concomitantemente, a mestiçagem foi, depois de muito tempo, reconhecida e depois levada a um patamar de mito nacional. (NOGUEIRA, 2007). Sobre isso, Roberto DaMatta denomina de “triângulo das raças” o mito que levou intelectuais e homens comuns a perceberem a sociedade brasileira como sendo unificada pelos laços inter-raciais. Nesse contexto, o branco se encontra no ângulo superior do triângulo. Já os negros e os índios, sempre abaixo e submetidos, nos ângulos da base. Esse mito faz com que olhemos tanto no plano político quanto no econômico de forma homogênea para uma sociedade extremamente desigual, explícita e estrategicamente hierarquizada no quesito racial. (DAMATTA, 1983).

Relacionado a isso, as contribuições de Fernandes e Souza (2016) apontam que:

A fábula da democracia racial dissimula tensões raciais e cria a ilusão de inclusão, silenciando vozes que denunciam a violência real e simbólica, construindo, de muitas formas, tanto lugares de privilégio quanto de exclusão e discriminação. As estigmatizações e humilhações sociais cotidianas, explícitas ou implícitas, sutis ou veladas, levam muitas vezes à formação de uma identidade negra ambígua e fragmentada. O ideal do branqueamento conduz alguns negros ao paradoxo instalado em sua subjetividade – a desejar tudo aquilo que representa a sua negação, ou seja, a brancura. (p. 112).

Nesse sentido, Nogueira (1998) faz uma análise do processo de alienação dos negros brasileiros por meio do seu próprio corpo. Dessa forma, ela coloca que muitas vezes os negros são levados ao ódio com relação ao seu próprio corpo e à sua condição, seguindo por um caminho de autodestruição que, geralmente, começa na tentativa de apagar suas marcas físicas (branqueamento físico, mutilações e etc.) e psíquicas (negação da sua condição física de pessoa negra). Assim, iniciam uma busca por uma falsa identidade, ou seja, não representam aquilo que são verdadeiramente. Isto tem a ver com uma “identidade rotulada que se estabelece mediante a anulação da capacidade autônoma de identificação, produzindo uma internalização do estigma [...] imposto socialmente”. (MELLUCI, 2004, p. 51). Esse estigma impede o negro de construir e desenvolver um sentimento e pertencimento racial ao mesmo tempo em que o atrapalha na construção da sua autoestima fundamentada em uma identidade racial positiva.

Portanto, é necessário ressaltar que a construção do “ser negro” passa pelo modo como o seu grupo étnico-racial foi (e ainda é) representado socialmente, uma



vez que as representações são fundamentais para o processo de construção – e também de reconstrução – das identidades individuais ou coletivas. Assim, as representações sociais podem ser modificadas, transformando o modo como os sujeitos se percebem e se consideram e é nesse ponto que entra o papel fundamental da educação.

A importância da identidade negra nas escolas

Sob o ponto de vista educacional, o Movimento Negro brasileiro vem exercendo um importante trabalho para que a representação social do negro seja reavaliada em todos os seus contextos sociais, principalmente na escola. Dessa forma, a escola deve ser vista como principal espaço para desconstrução de conceitos e termos fixados construídos historicamente, por se tratar de um ambiente privilegiado que proporciona uma intensa troca de culturas e de vivências entre os sujeitos vindos dos mais diversos grupos étnico-raciais. Assim, a escola é o lugar onde devem ser trabalhados, além dos saberes e conteúdos escolares, valores e crenças relacionados à raça, gênero e classe social. Sobre isso, Gomes (2003) comenta:

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas. (p. 77).

Dessa forma, o debate educacional torna-se ainda mais relevante, uma vez que a escola é um dos principais (se não o principal) ambiente para enfrentamento e combate ao racismo, bem como às atitudes discriminativas e preconceituosas. “O processo de reação à violência racial ganha expressão no Movimento Negro brasileiro, em luta histórica pela desconstrução da visão estereotipada a respeito da história e cultura africana e afro-brasileira”. (JESUS, 1997, p. 42). Marilene Paré, em seu estudo de 2000, sobre autoimagem e autoestima na criança negra, assinala uma diferença: a criança branca constrói sentimento de autoestima e autoconfiança, enquanto que na criança negra desponta um sentimento de baixa autoestima e a vergonha de ser negro.

Por isso, a resistência das raízes culturais africanas na escola torna-se um obstáculo para as crianças negras, não só na inserção de uma história coletiva, mas também no trabalho com elementos de identificação positivos. Torna-se um problema, então, à medida que suas origens étnicas não são representadas ou aparecem de maneira folclórica, unilateral e distorcida:

Num país cujos donos do poder descendem de escravizadores, a influência nefasta da escola se traduz não apenas na legitimação da situação de inferioridade dos negros, como também na permanente recriação e justificação de atitudes e comportamentos racistas. De outro lado, a inculcação de imagens estereotipadas



induz a criança negra a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento da sua identidade racial. (ROSEMBERG, 2012, p. 33)⁴.

Nesta perspectiva, a luta do Movimento Negro é de grande valia e importância, pois resultou na criação de diversas políticas públicas que visam à promoção da igualdade racial. Entre elas, podemos citar, sobretudo no campo educacional, as Leis nº 10.639/2003⁵ e nº 11.645/2008⁶, que dizem respeito à obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena nos sistemas de educação básica, públicos e privados. A valorização das culturas infantis se constitui como um importante pilar para a identidade negra e no processo de formação identitária, uma vez que pode contribuir na desconstrução de representações que alienam a criança e a pessoa negra do seu próprio corpo e das suas raízes étnico-raciais.

A pesquisadora Petronilha B. da Silva⁷ intitula de “africanidades brasileiras [...] de um lado os modos de ser, viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, as marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro fazem parte do seu dia” (SILVA, 2000, p. 151). Nesse sentido, uma educação que favoreça essas africanidades é benéfica para a reconstrução histórica da resistência do povo negro no Brasil.

Quando a educação se abre para as africanidades proporciona um diálogo transformador e humanizador, permitindo a todos, e não só aos negros, a conquista de conhecimentos pautados na tradição e na memória, estabelecendo elementos em consonância com a cultura eurocêntrica presente na escola e busca corrigir as alterações “da cultura forjada pelas histórias oficiais, particularmente presentes [...] na história dos vencedores” (MONTEIRO, 2011, p. 124). Para este autor, a cultura das identidades e suas experiências históricas de lutas vividas são resgatadas pela memória e transmitida pela narração de história que se perpetua, fazendo “os diversos atores do presente (re) conhecerem-se, então, como interlocutores

⁴ Manifesto resultado da “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida”, realizado pelo Movimento Negro no dia 20 de novembro de 1995. Esse documento continha propostas e reivindicações de combate ao racismo, à discriminação racial e às desigualdades sociais. O trecho citado expressa a necessidade de reforma e revisão dos currículos escolares, como uma das reivindicações do Movimento Negro no campo da educação.

⁵ A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelece a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares do Ensino Fundamental e Médio como objetivo de acentuar a participação da população negra na construção da identidade nacional.

⁶ A Lei 11.645, de 10 de março de 2008, altera a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, uma vez que inclui nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, colocando no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

⁷ Professora titular de Ensino-Aprendizagem – Relações Étnico-raciais da Universidade Federal de São Carlos e pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da mesma universidade.



fundamentais por e para outros sujeitos históricos” (MONTEIRO, 2011, p. 124) O professor e pesquisador Antônio Flávio Barbosa Moreira afirma que, uma vez presente no conteúdo dos currículos escolares, as africanidades possibilitam “desestabilizar a rigidez da lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca e heterossexual” (MOREIRA, 2001, p. 76), possibilitando um importante diálogo com novas formas de ver o mundo, uma vez que as produções da cultura negra proporcionam o aprofundamento perante as questões acerca da vida social, favorecendo olhares, perspectivas e valores que libertem ao invés de aprisionar. Sobre esta questão, é oportuno resgatar Costa (2008), para quem o estudo das africanidades possibilita novas formas de sociabilidade, desconstruindo valores que imobilizam, abrindo espaço para a construção de ações libertadoras.

Diante desse contexto, a promulgação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 marcou uma possibilidade de mudança no cenário educacional, visto que interrompeu com o abafa do histórico de desrespeito aos negros e índios, realocando-os para o território escolar. O debate propiciado por estas leis marca, desse modo, um novo ponto de vista para a educação, reivindicando um novo olhar sobre as relações étnico-raciais na escola, respeitando todas as suas variantes e complexidades. “Essa discussão traz em seu bojo tanto uma nova reflexão sobre a educação formal quanto novas possibilidades de se conceber o currículo. Entre elas, a invenção de uma escola capaz de representar e trabalhar a pluralidade cultural brasileira” (FERNANDES; SOUZA, 2016, p. 116). Trata-se de construir as ações pedagógicas sob uma perspectiva multicultural⁸, propagadora de uma educação que seja capaz de colaborar para uma construção positiva da identidade negra. A respeito disso, Souza (1983) destaca:

Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de descobrimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori, é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro. (1983, p. 77)

Tais considerações nos levam a compreender que a construção (e reconstrução) do “ser negro “enfrenta um longo e intenso processo de conscientização e valorização da negritude, ao tempo que também passa pela construção política e sociocultural da sua identidade. Sobre essa identidade, Gomes (2003) afirma que se reconhecer nela “supõe, portanto, responder afirmativamente

⁸ De acordo com Bento (2011), “o multiculturalismo aparece como princípio ético que orienta a ação de grupos culturalmente dominados. Falar de multiculturalismo é falar do jogo das diferenças cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito das sociedades em que vivem”. (2011, p. 29).



a uma interpretação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo de referência”. (2003, p. 171) Após essa discussão, deve-se compreender que a escola precisa ser capacitada a fim de beneficiar as diferenças e o debate entre os sujeitos dos mais diversos grupos étnico-raciais, possibilitando ao aluno negro, desconstruir os estereótipos e preconceitos em relação à sua origem, conquistando e fortalecendo assim, um sentimento de pertença, que pode futuramente levá-lo a atuar em defesa dos valores e direitos do seu grupo étnico-racial. Por fim, consideramos que a escola não pode e nem deve ser um espaço de alienação da negritude e sim, um espaço que valorize a originalidade destruída pelo racismo. A escola pode, portanto, despertar na criança e no jovem negro um questionamento sobre o seu corpo, não de forma que o leve a tentativa de torná-lo branco, mas sim, de se fazer negro.

Considerações finais

A escola se configura como um espaço privilegiado de formação identitária, uma vez que compreendemos a importância do ambiente escolar nos caminhos de construção de identidade da criança negra. Quando a instituição de ensino reconhece os saberes das diversas culturas ali presentes, ela reconhece também, todos(as) os(as) alunos(as) como sujeitos socioculturais que são frutos de suas experiências, sejam elas individuais ou coletivas. Do contrário, quando não se dá voz para esses saberes, o que se faz é reproduzir as práticas hegemônicas de exclusão, privilegiando a cultura eurocêntrica.

É preciso, sobretudo na escola, que é um dos principais espaços sociais que a criança conhece na vida (sendo a família, o primeiro), que haja um olhar dos educadores, da gestão pedagógica e de políticas sociais voltadas para essas questões para que essa temática possa, definitivamente, fazer parte da escola e da cultura da diversidade, já que é ali o primeiro ambiente em que a criança tem contato direto com o diferente. Não só com relação às crianças negras, mas também perante todas as diferenças (de modo geral), em busca de uma sociedade mais igualitária e inclusiva. Por fim, acreditamos na possibilidade de mudança da realidade opressiva a que está submetida a população afro-brasileira, mediante uma educação que proporcione a construção e a afirmação da identidade negra de forma resistente e positiva.



Referências Bibliográficas

BRAH, Avtar. **Diferença, diversidade e diferenciação**. Cadernos Pagu, n.26, jan-jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>>. Acesso em 27 de junho de 2020.

COSTA, Sidney Alves. **Militância do Movimento Negro na formação de professores em direitos humanos**. Revista Segurança Urbana e Juventude. Vol. 1. n. 1, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/seguranca/article/view/1006/854>>. Acesso em 27 de junho de 2020.

DA MATTA, Roberto. Digressão: a fábula das três raças ou o problema do racismo à Brasileira. In: DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. 3. ed. Petrópolis: Vozes. 1983, p. 58-85.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad.: Renato Silveira. Salvador, Edufba, 2008.

FERNANDES, Viviane Barboza; SOUZA, Maria Cecília Cortez. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. nº 63. Abr. 2016 (p. 103-120).

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio-ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>> Acesso em 27 de junho de 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. Vol. 29. n. 1. Jan-jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/al2v29n1.pdf>>. Acesso em 27 de junho de 2020.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidade e mediações culturais**. Tradução: Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte/Brasília. Editora UFMG. Representação da UNESCO no Brasil. 2003.

JESUS, Ilma Fátima. O pensamento do MNU – Movimento Negro Unificado. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos Editora da UFSCar, 1997.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **Pedagogia da sexualidade. O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte. Autêntica, 2009.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo, Editora Unisinos. 2004.



MONTEIRO, Aloisio Jorge de Jesus. **Fronteira, cultura e exclusão: debates do nosso tempo.** n. 31, jan-jun, 2011. Disponível em: <[https:// site.uclb.br/public/downloads/9005-edicao-31-jan-jun-2011.pdf](https://site.uclb.br/public/downloads/9005-edicao-31-jan-jun-2011.pdf)>. Acesso em 27 de junho de 2020.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil. 1995-2000: Avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação.** n. 18. Set-dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a07>> Acesso em 27 de junho de 2020.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, vol. 4, n. 8, 2012, p.9.

NOGUEIRA, Izildinha Beatriz. Significações do Corpo Negro. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, vol. 19, n. 1, p. 287-308. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/al5v19n1.pdf>>. Acesso em 27 de junho de 2020.

PARÉ, Marilene Leal. **Auto-imagem e auto-estima na criança negra: um olhar sobre o seu desempenho escolar.** Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Pontifícia universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade infantil: aspectos políticos, jurídicos e conceituais.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). 2012, p. 33.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

SILVA, Ana Célia. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador. Edufba. 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília, BMEC/ Secretaria de educação Fundamental/ MEC/ UNESCO, 2000.

SOUZA, Fernanda Moraes. **Revirando malas: entre histórias de bonecas e crianças.** Porto Alegre, 2010.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro.** Rio de Janeiro. Graal. 1983.



SAÚDE MENTAL, EDUCAÇÃO E RACISMO: PRÁTICAS INVENTIVAS NO ÂMBITO DA PSICOLOGIA

*Tess Rafaella Lobato de Oliveira*¹

*Flávia Cristina Silveira Lemos*²

*Károl Veiga Cabral*³

*Márcio Mariath Belloc*⁴

*Daniele Vasco Santos*⁵

Introdução

Este capítulo direciona-se a discutir sobre o percurso delineado por algumas relações entre saúde mental, educação e racismo, bem como, a respeito de possibilidades de pensar resistências por meio de práticas inventivas no âmbito da Psicologia e da Psicanálise diante de uma sociedade que produz subjetividades racializadas.

Segundo Foucault (1999), a discussão de uma história que se aproxime do que se objetiva enquanto produção de liberdade está vinculada de modo geral ao Estado Democrático de Direito, porém, esta visão está atrelada à soberania jurídica da regulação das liberdades individuais como direito civil. Outra questão é a noção vinculada com certa difusão sobre enfrentamento ao racismo apenas neste âmbito do Estado por meio do currículo oficial, administrado pelo Ministério da Educação e por organizações de representação burocrática que tenham legitimidade de governar as condutas da população.

Porém, sem negar a relevância das perspectivas anteriores, é importante ressaltar que a liberdade e a resistência ao racismo se dão em diversos aspectos e espaços, não apenas os oficiais e representativos pela lei e pela lógica estatal. A educação popular, os movimentos sociais, a comunidade, as redes de amizade e de

¹ Psicóloga, Especialista em Gerontologia e Saúde Mental e Mestranda em Psicologia-UFPA

² Professora associada IV de Psicologia Social-UFPA. Pós-doutora em Psicologia-UFF. Doutora em História Cultural-UNESP. Mestre em Psicologia Social-UNESP. Graduada em Psicologia-UNESP

³ Graduada em Psicologia-UFRGS. Mestre em Psicologia Social e Institucional-UFRGS. Doutora em Antropologia e Saúde Coletiva-UFRGS. Professora adjunta I em Saúde Coletiva-UFPA

⁴ Graduado em Psicologia-UFRGS. Mestre em Psicologia Social e Institucional-UFRGS. Doutor em Antropologia e Saúde Coletiva-UFRGS. Professor adjunto I de Saúde Mental e Coletiva-UFPA

⁵ Graduada em Psicologia-UFPA. Mestre e Doutora em Educação-UFPA. Pós-doutora em Psicologia-UFPA. Professora adjunta II em Psicologia da Educação-UFT



construção do comum, assim como os lugares de fala nas relações cotidianas também podem ser relevantes mediadores e, até mesmo, dispositivos interessantes de ruptura com os racismos e promotores de saúde mental e coletiva.

Uma educação antirracista e a criação de laços comunitários é como um campo empático de acolhimento da alteridade e proteção social que fabrica saúde e descoloniza corpos, subjetividades, relações sociais e valores marcados por preconceitos (FREIRE, 2020; HOOKS, 2021). Quanto ao que verificamos sobre as necessidades dos grupos excluídos no que tange ao ensino da graduação e da pós-graduação, se compreende como indispensável para se (re)conhecer a nossa própria história e nossa ancestralidade e o que nega a importância de ambas por meio de barreiras epistêmicas no currículo, nas disciplinas, metodologias e discussões nas aulas e congressos.

Deslocar as temáticas e trazer outras literaturas para ampliar o debate é fundamental. Por isso, considerar a plantação de memórias feitas por povos originários e da floresta, grupos que eram silenciados no espaço universitário pode ser um vetor de transformação social e política bem como também operar cuidado em saúde pelo encontro com a diferença.

Não desprezar o território é um aspecto crucial, pois, considerar o lugar e a geografia dos afetos e valores que atravessam costumes e hábitos remetem a valorizar nossos laços afetivos originários sem nos colarem a eles. Não se trata de recordar para repetir e sim para elaborar e fazer ressignificações com o que estava impedido de circular e ser explicitado pelo racismo e por privilégios de branquitude (KILOMBA, 2019).

As universidades tentaram por muito tempo embranquecer o currículo e desautorizar os saberes locais, dissolvendo as contribuições de pertencimento e comunidades na ideia de senso comum ou de mito. Os saberes dos povos originários e da educação popular eram vistos como crenças não válidas para a legitimidade asséptica da pesquisa e do ensino sacralizada na visão bacharelesca de academia. Assim, acabava-se também negando a aceitação em grupos sociais que não corroboravam com a construção dos ideais de branquitude (BENTO, 2021).

As relações étnico-raciais no Brasil foram historicamente silenciadas, ou instalara-se um verdadeiro mal-estar, posto que o grupo dominante não desejava abrir mão de seus históricos privilégios e lugares sociais. A saída foi ou o silenciamento ou o discurso que retira do campo do conflito e das contradições, em nome de uma harmonia legitimada pelo processo de miscigenação e da democracia racial, a qual afirma que negros e negras usufruíram de oportunidades e integraram-se à cultura e à comunidade nacional. (GOMES E MADEIRA, 2018, p. 465)

De acordo com Kinski (2001), o processo motivacional para a aprendizagem é um fator que não deve ser impositivo, assim como não pode



assemelhar-se à uma analogia com um aspecto mercadológico o qual se possa pré-estabelecer por um determinado parâmetro fechado. Esse movimento inclui ainda, motivação como um processo pelo qual é continuamente transformado e, para tanto, deve-se compreender os anseios e desejos que funcionam como um dínamo que nos direciona à nossa realização, mesmo que tal circunstância não aconteça no plano da consciência e saibamos que há pressões diversas e tensões em disputa quando nos propomos a lutar e a criar espaço para dar passagem ao desejo por uma ética da existência.

Compreende-se, portanto, que a concepção curricular em âmbito acadêmico necessita transformar um entendimento que por não contemplar ancestralidades vulnerabiliza grupos e invalida a cidadania de inúmeras vidas. A educação popular e a saúde mental, ao considerar os saberes locais, podem trazer uma práxis da formação em Psicologia e do exercício profissional que se torna uma composição de práticas transculturais transgeracionais somam contextos de atividades de diversas comunidades.

Atribui-se, para tanto, conceitos e reflexões sobre a importância da ancestralidade e suas práticas de transmissão de conhecimento, entre possíveis alternativas de práticas inventivas que estejam embasadas no currículo das Psicologias e da Psicanálise.

Nossos passos vêm de longe: ancestralidade como um saber disruptivo de colonialidade

De acordo com Michaelis (2022) o termo *Ancestralidade* (*Etimologia der de ancestral + i + dade*) significa “Qualidade ancestral”, seguida por “Tradição ancestral” e compreende sucessivamente ainda as conotações relativas a “Legado de antepassados”, bem como “Linha de gerações anteriores de um indivíduo ou de uma família”. Consideramos deste modo que ao compreendermos sua raiz etimológica é possível interligar conceitualmente com o aspecto de continuidade, sendo a abordagem aqui discutida em âmbito referente a um povo e sua etnia de origem.

Para Oliveira (2012), a ancestralidade tem um fundamento de uma categoria que implica sempre a relação por meio da alteridade, em que afirma não ser possível a ancestralidade sem alteridade. Portanto, enfatiza a ideia de que toda alteridade é, primeiramente uma relação, destacando ainda que não seria admissível conjugar o termo alteridade no singular apenas.

O fundamento dessa sociabilidade é a ética, aí a ancestralidade ser também uma categoria de inclusão “por que ela, por definição, é receptadora. Ela é o mar primordial donde estão as alteridades em relação. A inclusão é um espaço difuso onde se aloja a diversidade” (OLIVEIRA 2007, p. 257).



Conforme a explanação de Lemos (2022), é possível entender os saberes da ancestralidade como potência disruptiva contra as colonialidades. Portanto, no momento em que se oportuniza a transformação nas relações há provocação quanto a uma potência de caráter inventivo das relações, bem como, da produção de subjetividade e promoção de saúde.

Quijano (2005) e Dussel (1997) afirmam que, mesmo com a finalização do período colonial, a racionalidade do colonialismo encontrava-se presentificada nas relações sociais, bem como nas estruturas de poder, saber e na divisão social do trabalho, culminando ainda na produção de opressões e dominações. A esta racionalidade enfatiza-se como sendo a *colonialidade* e modernidade racista. Capta-se desta feita que os processos oriundos da colonialidade estão baseados na ideologia da supremacia racial branca e tal como no racismo também têm sido utilizados para “moldar mentes” ou colonizá-las. (IBID 2020, p. 30 APUD OLIVEIRA, 2022, p. II).

Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca prova sua eficácia pelos efeitos da violenta desintegração e fragmentação da identidade étnica produzida por ele; o desejo de se tornar branco (“limpar o sangue”, como se diz no Brasil) é internalizado com a conseqüente negação da própria raça, da própria cultura (GONZALEZ, 2020 p. 130).

Fanon (2008) ao afirmar que “a inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia” (p. 91) e que precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado, sintetiza a totalidade da circunstância patológica que envolve o movimento de colonização ante ao contexto afrocêntrico. Afirma-se, portanto, o papel indispensável que se observa ao integrar a ancestralidade e sua conceituação epistêmica e relacional para a discussão de um enfrentamento ao racismo no ambiente acadêmico.

Escrevivências como práticas inventivas no âmbito da produção da subjetividade

Para Lemos (2022), a ativação da ancestralidade e das memórias ocorre por meio da prática denominada como *escrevivências*, em que, segundo a autora, de forma diferente ao conceito de autobiografia, o termo descreve, todavia, uma modalidade de “*escrita-vida*”. Desenvolvendo a mesma linha de pensamento, discorre sobre esta denominação de escrita como uma alternativa a revigorar as memórias anteriormente silenciadas, colocando em xeque a história tradicional que exaltava o homem branco europeu ou ainda, no Brasil, grupos sociais, tais como: bandeirantes, militares e estadistas.



Gosto de escrever, na maioria das vezes dói, mas depois do texto escrito é possível apaziguar um pouco a dor, eu digo um pouco... Escrever pode ser uma espécie de vingança, às vezes fico pensando sobre isso. Não sei se vingança, talvez desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosa esperança. Gosto de dizer ainda que a escrita é para mim o movimento de dança-canto que o meu corpo não executa, é a senha pela qual eu acesso o mundo. (EVARISTO, 2005, p.2).

Observa-se, portanto, que por meio dessa configuração social houve a construção de uma perspectiva de agência, na qual haveria a necessidade em ratificar a concepção de cidadania por meio de leis e decretos (LE MOS, 2022). Para Soares e Machado (2017), ao descrever sobre a importância em desenvolver como ferramenta de investigação e produção de conhecimento nas Ciências Humanas e Sociais, destacando as contribuições de Conceição Evaristo (2009) como relevantes para a Psicologia Social.

Para Evaristo (2017) a configuração de tal produção escrita, todavia, apresenta pouco relevo no que denomina como “cânone da Literatura Brasileira” (p. 205). No entanto, ao aproximar-se da realidade de que há produção ativa e existência de autoras/es negras/os, há a posição de afirmação tanto quanto uma “função compositiva” na produção de subjetividade, restaurando assim, o protagonismo de narrativas próprias, culminando para o crescimento e experiência positiva de cunho social e emocional da população negra (EVARISTO, 2017, p. 205).

De acordo com Evaristo (2017), o significado de escrevivência é um processo que aponta para a coletividade em que o sujeito da literatura negra tem sua existência destacada por seu caráter relacional e em cumplicidade com demais sujeitos. “Temos um sujeito que, ao falar de si, fala dos outros e, ao falar dos outros, fala de si” (EVARISTO, 2017, p.206). Desse modo, agregar o formato de escrevivência ecoa em sincronicidade ao possibilitar uma escuta descolonizada e que possa vir a revelar as potencialidades como artífices da própria história, ao acolher as possibilidades de fala da população preta.

Considerações finais

Conforme a perspectiva psicanalítica, Souza (2021) delinea como os conceitos de narcisismo e ideal de ego operam por meio de uma noção de um “modelo ideal”, o qual o indivíduo busca uma idealização de perfeição. Portanto, o ideal de ego é considerado como domínio do simbólico. Em sua observação, a autora afirma que “o ideal de ego é a estrutura mediante a qual se produz a conexão da normatividade libidinal com a cultural” (p. 64).

Analisando o conceito já exposto, Santos (2021) dialoga com o questionamento de quem é esse sujeito negro? Ao que desenvolve a argumentação



de que tal sujeito está imerso em um discurso que lhe é imposto pelo embranquecimento, sendo então o modelo de sujeito branco o qual deve seguir. Em suas palavras, “o figurino é branco, em seus diversos matizes (...). Escolha singular, fixada à revelia de quem apenas deve a tal modelo configurar-se” (SANTOS, 2021, p. 65).

Para Gonzalez (2020), a prática da oralidade foi desenvolvida pelas mucamas, figuras que tornaram-se imprescindíveis à educação dos filhos da Casa Grande, assumindo, portanto, a persona de “Mãe Preta” ao lado da ilustração de outra figura referenciada como “Pai João” que constituiu-se como o que se compreende como “resistência passiva”, no que tange aos símbolos e aproximações culturais referentes à ancestralidade africana, ainda que fossem ambos identificados socialmente como exemplos ligados ao discurso de integração e visão de que seria possível criar uma suposta harmonia racial, somando-se à acomodação difundida pelo homem branco que pregava a passividade dos sujeitos escravizados diante da estrutura econômica e social vigente nesse período histórico.

A impressão do *pretuguês* como sistema de linguagem africana falada, no Brasil, considera a teoria lacaniana que conceitua a linguagem como entrada na ordem da cultura (GONZALEZ, 2020). Entende-se, portanto, que para além de costumes e crenças, as palavras também foram incorporadas no contexto de africanização da cultura brasileira.

Por meio de uma afroperspectiva da filosofia, Nogueira (2011) considera que o conceito de *denegrir* informa um aspecto de problematização pelo que se refere como a busca por uma nova coreografia de pensamento. Ao mencionar o sentido de raça invocada pela filosofia afroperspectivista revela, nesse sentido, que este termo possui denominações diversas. Porém, constata que todos esses significados advêm de um sentido *melanodérmico* (NOGUEIRA, 2011, p. 5). O autor indica, portanto, que

“O mais importante é que os afetos, os devires e as potências sejam negras, isto é, as perspectivas são em favor da diferença num sentido radical. Em favor de um povo que permita intercessores inusitados, tal como Exu, orixá capaz de arremessar uma pedra hoje que atingiu um pássaro ontem. Um povo que permita uma imagem do pensamento que situe totalmente fora dos desígnios da representação. Uma imagem do pensamento que opere sempre através da diferença” (NOGUEIRA, 2011, p. 5).

A metáfora compartilhada por Nogueira (2011) alude à importância em incluir as múltiplas possibilidades de potência e conhecimento advindas da ancestralidade: a pedra arremessada hoje é a difusão da cultura, em curso atualizada dos nossos antepassados. O pássaro, símbolo das experiências,



potencialidades e dores de toda uma civilização está sintetizado na perspectiva de continuidade de um povo que (re)existe e encontra-se em constante ameaça de apagamento, embora esteja mais do que se pode cogitar enraizado na comunicação, nas relações sociais e nos sentidos de reconhecimento enquanto sujeitos pensantes na contemporaneidade.

Referências Bibliográficas

- BENTO, Cida. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- EVARISTO, C. Escrivência: a Escrita de Nós - Reflexões Sobre a Obra de Conceição. Belo Horizonte: Mina, 2020.
- EVARISTO, Conceição. Becos da Memória. 200p. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- FANON, Pele negra máscaras brancas. Trad. Renato da Silveira. EDUFBA- Ba, 2008 in
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 44.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GOMES, N. L. et. al. Identidades e corporeidades negras: reflexões sobre uma experiência de formação de professores (as) para a diversidade étnico-racial. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GONZALEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano. In: VAREJÃO, A. et al. Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais - 1. ed. - Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.
- HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Elefante, 2017.
- HOOKS, Bell. Tudo sobre o amor: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2020.
- KILOMBA, Grada. Memórias de Plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- OLIVEIRA, Tess Rafaella Lobato de. Afrocentricidade silenciada e os impactos resultantes à saúde mental da população negra na contemporaneidade. Concurso Prêmio Virgínia Bicudo, CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Brasília, 2022.
- LE MOS, Flávia Cristina. Enfrentamento do racismo na universidade: transformações políticas e epistêmicas. (UFPA) <https://www.youtube.com/watch?v=VFUjN0Fqz0w&t=36s>. Acesso em: 01/07/2022
- MICHAELIS. Dicionário. <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=qmxz> Acesso em: 04/08/2022



NOGUEIRA, Renato. DENEGRINDO A Filosofia: o pensamento como coreografia dos conceitos afroperspectivas. Griot – Revista de Filosofia. Amargosa, Bahia. V4.n2. dezembro/2011.

NOGUEIRA, Simone Gibran. Libertação, descolonização e africanização da psicologia. 2ª impressão. Coleção África e Diáspora. Edufscar. São Carlos, 2020.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se Negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Zahar, Rio de Janeiro, 2021.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE. Outubro, 2012. <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4456/4068> Acesso em: 03/08/2022

OLIVEIRA, Tess Rafaella Lobato de. Afrocentricidade silenciada e os impactos resultantes à saúde mental da população negra na contemporaneidade. Concurso Prêmio Virgínia Bicudo, CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Brasília, 2022.



NEOCONSERVADORISMO E MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO MICROFASCISTAS NA BNCC

*John Lennon Lima e Silva*¹

*Fauston Negreiros*²

*Flávia Cristina Silveira Lemos*³

*Arthur Elias Silva Santos*⁴

*Valmir Vasconcelos Moreira*⁵

Introdução

As pesquisas sobre reformismo na educação vêm ampliando um debate importante na compreensão dos processos escolares e seus efeitos na forma de ensinar e mediar os conflitos, diferenças e diálogos que surgem dentro das instituições de ensino. No Brasil, verifica-se, desde a segunda metade do século XX, algumas ações reformistas que preconizaram mudanças significativas no modelo curricular, idealizada, sobretudo, pelos processos políticos que permearam nossa história recente.

Desde o golpe de Estado que deu origem a Ditadura Civil-Militar em 1964, se acentuou a importância da escola enquanto instituição capaz de propagar ideais e costumes, além de princípios morais e religiosos, que seriam importantes para a legitimação das arbitrariedades e da ruptura democrática que perdurou os vinte e um anos do regime.

As reformas na legislação educacional propagadas pela ditadura brasileira mostram o papel da judicialização da escola e como essas mudanças curriculares auxiliaram no processo de subjetivação e disciplinarização de

¹ Graduado em História-FIBRA-PA, Mestrando em Psicologia-UFPA.

² Graduado em Psicologia-UESPI, Mestre e Doutor em Educação - UFC, Professor de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento - UNB.

³ Pós-doutora em Psicologia-UFF, Doutora em História Cultural-UNESP, Mestre em Psicologia Social-UNESP, Graduada em Psicologia-UNESP. Profa associada IV em Psicologia Social-UFPA. Bolsista de produtividade em pesquisa CNPQ-PQ2.

⁴ Graduado em Música-UEPA. Graduado em Psicologia-UFPA. Mestre e Doutor em Psicologia pela UFPA. Prof substituto de Psicologia na UEPA.

⁵ Graduado em Psicologia - UNAMA; realizando especialização em Psicologia Clínica na Universidade Cruzeiro do Sul. Atua na Clínica particular.



comportamentos, além de auxiliar na medicalização de professores, vítimas de um sistema que perseguiu, torturou e excluiu diversos educadores nas diferentes esferas educacionais.

Desta maneira, as instituições de ensino teriam um papel ativo na vigilância de alunos e professores e de possíveis atividades consideradas subversivas.⁶ O currículo, inclinado a propagar preceitos cívicos e disciplinares, encontrou o ambiente político necessário para que esses comportamentos viessem a ser estimulados, bem como, impostos de maneira doutrinária. A inserção obrigatória da Educação Moral e Cívica, no currículo, assim como o rebaixamento de disciplinas importantes para compreensão da sociedade, perpetuaram uma educação dócil; o culto a valores nacionalistas e uma disciplinarização rígida da conduta escolar. (SILVA; DE FREITAS, 2021)

Deste modo, a preocupação com o ambiente escolar e sua disseminação de ideias consideradas perigosas para o Regime Militar, acabou precipitando as reformas educacionais, ocasionando uma intensa quebra no modelo de ensino da época, observado a partir da inserção obrigatória da disciplina de Educação Moral e Cívica, promulgada pela lei 878/69 e pela lei nº 5.692/71, que fixavam diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Assim, as ditas reformas curriculares propiciadas pela Ditadura-Civil-Militar, apresentam um caráter intervencionista do movimento na área da educação, motivados principalmente para construção de um sistema que estabelecesse não somente uma reforma moral e disciplinar dos estudantes, mas também um ensino voltado para os interesses econômicos, propiciada pela intensificação do ensino técnico nas escolas brasileiras, com vistas a preencher o mercado de trabalho e suas necessidades.

Do mesmo modo, se levarmos em conta o processo de transformação na legislação curricular recente, podemos articular o debate acerca da importância da Base Nacional Comum Curricular como dispositivo que determina valores, condutas e propaga um ensino utilitarista, associado, sobretudo, ao processo mercadológico no qual se insere a educação na era do neoliberalismo. Além disso, o crescente movimento neoconservador, estabelecido principalmente a partir de 2016, estimulou novamente o embate ideológico na BNCC, tomando como ponto principal políticas voltadas para a inclusão do debate sobre gênero, racismo e

⁶ “A escola dava continuidade à sua condição de espaço onde se propaga os comportamentos considerados civilizados, conforme os imperativos sociais de uma época produzidos por indivíduos em interdependências. No período da Ditadura Civil-Militar, caberia as pessoas da escola circularem práticas e representações consonantes à rigidez autoritária dos modos de pensar, ver e viver o mundo social em tempos de exceção. Têm-se os militares como maiores representantes da defesa da relativa ordem pública.” (HONORATO; GUSMÃO, 2018, p. 84)



religiosidade. Utilizando como base o argumento político-doutrinário propagado por professores em sala de aula, políticos ligados a grupos religiosos e reacionários passam a pressionar por reformas no currículo, questionando a importância de disciplinas e seu papel como ferramenta de ativismo político. Silva e Freitas (2021, p.687, 688) salientam que:

A crescente polarização política vivida nos últimos anos no país, trouxe à tona o papel ideológico da escola, e o porquê de se estudarem determinadas disciplinas, além do crescente debate que as associa a um panorama que estabelece relações doutrinárias dentro dos estabelecimentos de ensino. Isso reforça o discurso político e o papel predominante das ações curriculares dentro das instituições. Os críticos do atual currículo e suas diretrizes, remetem às ciências humanas a tarja de promoverem uma qualificação ineficaz, com pouco aproveitamento social e profissional, ou até mesmo, formadoras de “militâncias políticas”.

Assim, movimentos políticos neoconservadores se dedicam em criar uma legislação capaz de criminalizar a forma como se constrói o conhecimento dentro da sala de aula e passam a adotar um discurso estimulando a perseguição, a vigilância e negatização de educadores que debatem ideias consideradas contrárias ao modelo moral, religioso e cultural que segundo eles, deve ser predominante no país.

Para isso, esses grupos, que usam da prerrogativa de “vigilantes da doutrinação” para determinar o que deve ou não ser ensinado, criam articulações por meio de cartilhas, sites e grupos privados nas redes sociais, que têm por objetivo dar suporte para que pais e alunos possam identificar, combater e denunciar supostos doutrinadores. O mais relevante dentre essas articulações foi o Movimento Escola Sem Partido, criado pelo advogado Miguel Nagib, em 2004 e que ganhou notoriedade dentro da nova dinâmica reformista, servindo como base argumentativa que propiciou o aumento de demandas de políticas curriculares conservadoras.

Currículo, educação e disputas

A estrutura curricular do ensino respeita uma demanda considerada de suma importância na construção da cidadania e da manutenção da função social da escola. Esse espaço que absorve as relações culturais de seus públicos, materializa-se em um lugar de diferenças, pluralidades e vieses. Essa grande mistura de realidades oferece um palco que debate a própria essência da nossa diversidade, estendendo a educação para os mais diversos grupos sociais e fundamenta a ideia democrática para qual o conhecimento deve ser objetivado.

As reformas educacionais ocasionadas principalmente depois da década de sessenta, no Brasil, nos permitem a reflexão acerca da importância da construção curricular e como a legislação educacional tem impacto direto na



forma de educar; transmitir valores e disseminar determinado tipo de ideologia, diríamos ainda, no modo de conduzir/estabelecer condutas⁷, isto é, de constituir subjetividades. Nestas vias, não seria possível a escola ser entendida como um espaço neutro.

Coadunamos com Filho e Rodrigues (2012), os quais salientam que as instituições educativas não podem ser vistas como campos de neutralidade. Como visto, a escola é disputada por discursos que pregam mudanças ou permanências da ordem vigente. Assim, a educação se torna essencial, tornando-se catalisadora da disputa pelo poder político.

Ressalte-se aqui os pressupostos debatidos pelos textos de Foucault para o entendimento desta questão: ao investigar, em vários momentos de sua trajetória filosófica, nos anos setenta, as relações entre o poder e o saber, o francês elabora o debate que entrelaça o discursivo às práticas sociais, não mais retendo aquelas somente ao campo neutro. Todavia, Foucault nos mostra que essa relação discurso x prática, estão intimamente ligadas à produção da verdade. Diz, o filósofo francês, em sua famosa *Aula Inaugural*:

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2014, p. 8, 9).

Foucault nos leva ao entendimento de que estas malhas de poder, escamoteadas pelo tecido social, cada qual, tem seus curto-circuito e tensionamentos; sejam eles positivos ou negativos; bons ou maus; certos ou errados; com isto, indicando que os regimes discursivos jamais são neutros: eles têm níveis de tensões. Deste modo, as ações sobre a relevância do papel da Escola para a formação intelectual e cultural de seu público, se tornam campo valioso para a compreensão desses tensionamentos pela produção da verdade, pois o currículo deve ser compreendido como um produto do discurso e das relações de poder.

⁷ Foucault (2008) é claro e específico em relação a este tema: no interim dos séculos XVIII e XIX, as mudanças provocadas pelo aparecimento da indústria e as novas formas de vida que emergiriam com a modernidade, sugerem que governar a si mesmo ou os outros é uma ação que vai além da comum relação de obediência e subserviência, pressupostas na soberania. Isto é, emerge um novo significado, agora moral: “Governar” pode querer dizer “conduzir alguém...” (FOUCAULT, 2008, p. 163). Ora, se o que vemos, hoje, se trata da relação em que o governante deve conduzir condutas; utilizando esta matriz às outras relações de governo, menores, presentes no seio da sociedade, como, por exemplo a relação professor/aluno, elucida-se então a seguinte questão: modos de vida e de ser podem advir de um fino liame entre a condução da conduta de alguém. No caso da educação, o ensino é diretamente um tipo de condução de condutas.



A reorganização curricular foi relevante durante o período no qual se estabeleceu a Ditadura Civil-Militar no país (1964-1985)⁸. As reformas educacionais estiveram na pauta das transformações ocasionadas pelo novo regime seu modo de operar. Levando em conta a inserção de disciplinas como *Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira* obtidas a partir da lei nº 869/69 ou pela lei nº 5.692/71⁹. Observa-se que as mudanças direcionadas ao currículo escolar tinham como objetivo construir uma base moral e social, pois a primeira tornava obrigatória o ensino da disciplina Educação Moral e Cívica e na sua redação dimensionava o novo caráter da conduta escolar, que tinha como pressuposto a manutenção de tradições nacionalistas e estipulava valores considerados condizentes com a nova estrutura adotado pelo Regime Militar, designados como:

- a) defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

(DECRETO-LEI Nº 869, DE 12 DE SETEMBRO DE 1969)

⁸ No início da década de 1960, formou-se na Escola Superior de Guerra uma corrente de pensamento que defendia a inclusão dos valores morais e espirituais entre os Objetivos Nacionais Permanentes. O líder dessa corrente foi o general Moacir Araújo Lopes, que veio a ser um dos próceres da Educação Moral e Cívica, chegando a presidente da comissão correspondente do Ministério da Educação. (CUNHA, 2014, p. 368)

⁹ Uma das modificações introduzidas pela 5692/71 atingia diretamente o ensino de História: a criação de Estudos Sociais como um novo elemento no currículo, substituindo a História e a Geografia. É claro que as outras mudanças implantadas atingiam também o ensino de História, entre elas a ampliação para oito anos da escola de primeiro grau. A aplicação da legislação federal nos Estados exigiu um trabalho de adaptação dos sistemas públicos de ensino e novos programas. (ABUD, 1996, p. 493)



Observamos como esse processo de reforma curricular expõe os argumentos que elucidam o caráter disciplinar dos militares, preocupados em “formar uma geração comprometida com o exercício pátrio, uma geração capaz de assumir a defesa da soberania nacional e das instituições vigentes, liberta da corrupção e da subversão que prejudicam o desenvolvimento da pátria” (PAVIANI, 2014, p. 6).

Além disso, podemos observar a promoção da lei 5692/71 que reformava os campos de ensino das ciências humanas, rejeitando o ensino de disciplinas importantes para o processo de construção do conhecimento histórico-social dos alunos e unificando em uma única disciplina, denominada de Estudos Sociais. Essas modificações moldariam o caráter do que deveria ser ensinado e estabelecia um ensino diretivo, sem propor uma visão crítica e que estabelecia a sociedade por inúmeras sucessões lineares de eventos significativos, exaltando o militarismo e a política, destacando grandes nomes, com aspirações para o espírito positivista que conduzia a História. (FONSECA, 2007).

Outra demanda dessas reformas era direcionada também para os educadores. Muitos professores que mantinham suas formações de base no campo das ciências humanas, tiveram que reformular suas diretrizes em sala de aula e passaram a seguir o itinerário de cartilhas fornecidas pelas Ministério da Educação. Outro ponto essencial foi a promoção das chamadas licenciaturas curtas, que objetivavam a inserção de professores para ministrar as novas disciplinas lançadas pela nova legislação.

Entender sobre como professores foram afetados e tiveram suas carreiras (muitas vezes) interrompidas após a intervenção militar¹⁰, propõe questionamentos e análises que destacam a importância desses indivíduos e sua manifestação, como potencial ameaça para a política educacional vigente na ditadura. Visto como subversivos e perigosos, muitos docentes passaram a ter suas vidas vigiadas e vários foram fichados como supostos propagadores de ideias contrárias ao governo e que subvertiam a harmonia social e a moralidade pública, promovendo rupturas e se rebelando contra a nova legislação que promovia ideias de acordo com o projeto político conservador, como cita Queiroz (2017, s/p):

¹⁰ Com o decreto nº 477 de 1969, muitos professores foram demitidos das universidades acusados de subversão. Porém, foi na ocasião da criação da ASI universitárias em 1971 que a ditadura estruturou uma forma de vetar contratos de professores críticos ao regime. No caso da UFF, todo contrato de professor, mesmo que o candidato já tivesse passado pelo processo seletivo, deveria acompanhar uma declaração de “nada consta” emitido pelo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS). Se esta declaração não fosse apresentada à universidade ou se houvesse, por parte do DOPS, qualquer impedimento para o contrato do professor, este não seria contratado. O “nada consta” significaria, em tese, que o professor não teria feito qualquer declaração crítica à ditadura, não teria identificação com a esquerda ou com qualquer movimento contra a ditadura. (QUEIROZ, 2017, s/p)



É possível expor que o ponto culminante da estruturação desse aparato autoritário e coercitivo dentro das Universidades ocorreu em 1971, com a criação de um mecanismo específico para monitorar, vigiar e, sobretudo, levantar informações dentro de cada instituição de ensino superior. Esses órgãos que atuaram no interior de dezenas de universidades brasileiras ficaram conhecidos como Assessorias Especiais de Segurança e Informação (AESIs). Estima-se que em, aproximadamente, 35 universidades foram criadas AESIs, além de outras 15 ligadas ao MEC, como foi o caso da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior (Capes). Em geral, as Assessorias de Segurança e Informação (ASIs) deveriam atuar nas universidades públicas federais e estaduais no levantamento de informações no interior da comunidade universitária.

Diante dessas perspectivas, podemos lançar um novo questionamento envolvendo a recente demanda na qual também foi marcada pelo tensionamento político em torno da reformulação curricular. Denominado de Movimento Escola Sem Partido¹¹, esse grupo formado a partir de 2004, elucidados principalmente por demandas ideológicas de caráter neoconservador, preconizou uma disputa por uma suposta higienização do ensino, acusando a BNCC e educadores de promoverem doutrinação “esquerdista” em sala de aula.

Movimento Escola Sem Partido e microfascismos

Vestindo uma roupagem de “guardiões da moralidade” os seus adeptos questionavam os posicionamentos políticos de professores, acusando-os de usar o espaço escolar para formular níveis de doutrinação político-partidária, estimulando a militância política dos alunos. Além disso, diversos questionamentos envolvendo o Programa Nacional do Livro Didático ganharam espaço no web site do movimento, que envolviam denúncias de supostos conteúdos, imagens e doutrinação.

Em 2013, depois de atos políticos envolvendo estudantes e grupos que protestavam por pautas sociais importantes e contra o governo da então presidente Dilma Rousseff, o Movimento Escola Sem Partido intensificou suas demandas, abordando um discurso mais rígido, que envolvia desde doutrinação explícita, até mesmo acusações de deturpação dos conteúdos escolares. Em 2014, as objeções do movimento ganham força legislativa e passam a comandar um projeto de lei que estipulava a punição de professores, com base em princípios constitucionais de liberdade, sob o aspecto de que muitos dos educadores

¹¹ Esse movimento parte da premissa de que professores e professoras não devem ser educadores, devendo limitar-se a transmitir a matéria, sem tratar de assuntos atuais ou discutir valores. Qualquer coisa que ultrapassasse a transmissão de conhecimento seria considerada “doutrinação ideológica” e, por isso, passível de “estar em conflito com as convicções morais dos estudantes e de seus pais” (ART. 2º DO PL Nº 867/2014 IN: MATTOS. ET.AL. 2016, p. 155)



propagavam uma moralização não condizente com a instituição familiar, subvertendo elementos como a religião.

Tal concepção de sociedade, também encenada nos anos 1960 nas “Marchas da família com Deus pela liberdade”, parece estar nos assombrando novamente, mais de cinco décadas depois. Substituem-se os grupos religiosos de pressão – hoje a bancada evangélica apresenta-se com força nas casas legislativas –, mas as estratégias continuam semelhantes, assim como a questão de fundo: a recusa do Estado laico e a defesa de um conjunto de ideias pautado em valores religiosos. (MATTOS et. al., 2016, p.157)

Apesar de não ter atingido números suficientes para se formalizar juridicamente, o movimento persistiu e encontrou novas abordagens que explicitamente faziam menções diretas apenas a uma demanda neoconservadora de maioria evangélica, que passaram a questionar sobre temas transversais importantes para a formação cidadã, como a sexualidade e a diversidade¹². Apoiados por políticos com clara ascendência conservadora, o movimento obteve sucesso em algumas câmaras municipais pelo país que se utilizaram da cartilha do Escola Sem Partido para promover a negatização e vigilância de professores pelas instituições de ensino.

Mesmo sem julgado em 2019 como ato inconstitucional e de natureza não curricular, no mesmo ano, surge uma nova PL que estabelecia os mesmos princípios das anteriores, mas que dessa vez também incluía o direito dos alunos de filmarem as aulas, expondo os conteúdos ministrados por professores, com a prerrogativa de que os pais tinham o direito de participar do cotidiano didático que seus filhos consumiam em sala, como observado no artigo sétimo da PL:

Art. 7º É assegurado aos estudantes o direito de gravar as aulas, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola. (PL 246/2019 QUE INSTITUI O “PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO”)

Observamos assim, o caráter ameaçador e inibidor do programa, que possui o claro objetivo de censurar conteúdos e estabelecer uma conduta educacional de acordo com um projeto político de poder, assim como propagar uma percepção de ensino voltada para a preservação de valores não universais e pluralistas, que exclui demandas importantes do ambiente escolar, visto como um local democrático, heterogêneo e diverso. Deste modo, as principais vítimas desse

¹² Atualmente, o viés conservador dos projetos de lei relacionados ao “Escola sem Partido” tem como carro chefe o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas, que tem sido tratado pelos partidários do movimento como o grande inimigo a ser combatido pelas famílias e “cidadãos de bem”. Na prática, pretende-se inviabilizar e mesmo criminalizar todas as iniciativas educativas propostas por professoras e professores que abordem temas como desigualdades de gênero, diversidade sexual (na escola e na sociedade), o combate ao preconceito, ao sexismo e à LGBTfobia. (MATTOS et. al., 2016, p.157)



enquadramento moral são educadores que no exercício de seu trabalho e mesmo diante de tantas dificuldades e desafios, são estigmatizados de criminosos, agressores e violentadores (PICOLI et. al., 2020).

Assim, destacamos como o movimento reformista curricular vigora pelos processos legislativos. Isso demonstra que por mais que as diferenças de tempo entre os dois momentos seja considerável, a reflexão acerca do debate curricular ainda é pertinente. Ao censurar, inibir ou vigiar, cria-se uma atmosfera de medo, receio e coibição, fazendo do ofício de ensinar um ato de rebeldia.

O anti-intelectualismo e anticientificismo religioso, além da nova demanda conservadora que não crê na capacidade de transversalização do conhecimento e na construção do saber de forma democrática, capaz de debater as diferentes demandas sociais, faz com que recaia sobre a educação o peso do medo, e do pressuposto da dúvida. Como cita Picoli et. al. (2020, p.63):

Fica clara que a postura do MESP, como manifestação de um movimento neoconservador reacionário, se dirige contra aqueles que, por dever ético e profissional, questionam as coisas do mundo, ou seja, põem em dúvida as certezas e, ao fazerem isso, provocam desconforto. Como aquilo que defende não compreende lei, salvo pela enviesada leitura que promove, procura coagir, perseguir e desestimular professores e professoras por meios extrajudiciais, com o explícito objetivo de causar incômodo e destruir reputações.

A compreensão da escola e suas complexidades como instituição democrática, nos permitem compreender sobre as manifestações e as relações de poder e observar através de demandas curriculares/disciplinares como se estabelecem comportamentos, controles e condutas. Essa análise é ferramenta essencial para a promoção desse estudo e necessário para avaliarmos as consequências dos processos de subjetivação do currículo durante a Ditadura e do Movimento Escola sem Partido

Assim, interpretar a intervenção sobre o modo de ensinar e educar durante esses dois períodos, nos possibilita a interação das diferentes realidades vividas por educadores e alunos e sua relação subjetiva com escola, determinada principalmente pela sua proximidade com um corpo social disciplinador, com um rígido código de conduta moral, que pressupõe a exclusão de qualquer um que não se adapte às suas regras e fundamentos.

As recentes reformas educacionais, sobretudo a do ensino médio, demonstram a preocupação da atual gestão educacional em estabelecer um currículo com eficácia técnica, voltada principalmente à construção de sujeitos disciplinados e aptos ao mundo do trabalho. A promoção de itinerários educacionais e da valorização de determinadas disciplinas em detrimento de outras; demonstra como a educação segue um parâmetro utilitarista e que se



constitui principalmente de valores neoliberais, associados sempre à competição, meritocracia e desempenho.

Concomitante a isso, a projeção do neoconservadorismo e o projeto de sociedade submetida a uma diretriz cristã, conservadora e patriota, tem gerado efeitos pontuais para a desarticulação de propostas importantes na promoção de uma educação inclusiva, transversal e emancipadora, efeitos esses, evidenciados pelo retrocesso nos debates sobre gênero, educação sexual e direitos humanos, que passaram a sofrer sanções e ataques por parte da atual gestão do governo federal.

Deste modo, apresenta-se aqui uma articulação pertinente entre uma reforma moral/religiosa, que agrega valores específicos de um grupo/coletivo legitimado, sobretudo; pelo poder vigente, e uma reforma educacional/tecnicista, que pressupõe a formação voltada ao trabalho e à produtividade. Mas seria possível fazer um paralelo entre o discurso reformista neoconservador, associando-o a expansão de um modelo curricular utilitarista?

Se observamos as propostas curriculares desenvolvidas recentemente, das quais podemos incluir a educação financeira, educação socioemocional e a proposta de itinerários educacionais optativos, podemos inferir que os aspectos formativos introduzidos por essas dinâmicas têm um objetivo pontual de aprendizagem para uma perspectiva da vida prática e individualizante, fazendo da formação escolar uma normatização rotineira/trabalhista, que visa o esvaziamento de conteúdos que exigem noções mais amplas e holísticas sobre a sociedade. Diante desse contexto, fica evidente a desarticulação sistemática de algumas áreas do conhecimento, classificadas como de “segunda classe” ou de eficácia baixa para a formação escolar; deste modo, submete algumas disciplinas ao status de optativas, como no caso da filosofia.

Desde o início da década de 1990, movimentos reformistas já discutiam a predominância e os objetivos de um currículo escolar, pautados principalmente sob os argumentos de estabelecer padrões de ensino necessários para uma formação que acompanhasse as novas diretrizes objetivadas com a constituinte de 1988.

Com promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, consolidou-se no Brasil propostas curriculares que direcionariam a educação brasileira a um formato que respeitasse as dinâmicas alinhadas aos interesses do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância. Tais medidas expressam os interesses em uma cartilha neoliberal, preocupados, sobretudo, com a sistematização de um currículo cujo objetivo é estimular uma formação técnica-profissional, visando o abastecimento sistemático de um novo modelo global e econômico.



A aprovação da nova LDB articulou uma base curricular pautada na competência, originando novas reformas também no ensino médio. Deste modo, as reformas dentro do governo de Fernando Henrique Cardoso; consolidaram uma formação em que o eixo principal se relacionava com a preparação de jovens para o mercado de trabalho. A educação profissional, vista como uma exigência na formação e adaptação à vida cidadã, preocupava-se em promover, sob a ótica reformista, a integração à realidade do novo milênio e aos desafios diante de um mundo cada vez mais globalizado e competitivo. (FERRETI, SILVA, 2017)

O Ensino precisava estabelecer com a pedagogia das competências, uma formação com caráter instrumental e adequada a lógica do mercado, e, portanto, que estimulasse a competitividade e a meritocracia. As definições de competência se faziam presentes dentro da dinâmica curricular, enfatizando *conhecimentos, habilidades, atitudes e valores* numa noção abstrata de cidadania.

Diante disso, os anos 2000, sobretudo; a partir dos mandatos de Luís Inácio Lula da Silva, ficariam marcados pela expansão de novas propostas de políticas educacionais, assim como a aproximação com o setor privado em crescimento no Brasil. No ano de 2003, estabelece-se o primeiro seminário que manifestaria novamente as reformulações no ensino médio que promoveria resoluções acerca do parâmetro de integração entre a escola e o trabalho, denominado de *Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho*, e diante do decreto de lei 5.154/04 revoga o decreto 2208/97, possibilitando o ensino médio integrado à educação profissional. (SILVA, 2018).

Apesar de seguir uma linha que foi chamada de neoliberalismo de terceira via, em que predominava uma atenção maior a políticas financeiras em apoio a camadas sociais menos privilegiadas, programas como o PROUNI assim como o FIES, foram marcas dessa inserção entre público-privado relacionados à educação, marcas do modelo neoliberal.

Já no governo de Dilma Rousseff, se mantém maior coesão social e políticas de apoio a camadas menos privilegiadas, ao passo que há uma maior abertura e articulação com a iniciativa privada; originando programas como o PRONATEC. (FERRETI, SILVA, 2018) Com a aprovação em 2014 do Plano Nacional de Educação, o modelo curricular para o ensino médio ainda foi alvo de diversas discussões que promoviam reformas que tentavam estabelecer novamente características voltadas para uma educação técnica e mais prescritiva. Tais reformas; foram referenciadas na medida provisória 746/16 dentro do governo de Michel Temer, que estabeleceu reformulações gerais no currículo do ensino médio.

A justificativa da MP se pautava, sobretudo, em uma possível correção de elementos que, segundo o seu texto, não haviam obtido resultados esperados e



tampouco promoviam uma educação satisfatória e proveitosa. Dentre os pontos mais discutidos, a medida estabelecia uma diminuição na grade de disciplinas e propunha o que seriam referenciados de itinerários formativos, divididos entre áreas do conhecimento e a formação técnico-profissional.

Além disso, a MP mantinha o argumento de que o IDEB estaria estagnado, assim como o baixo desempenho dos estudantes no PISA. Da mesma forma, enfatizou-se a necessidade de promover uma educação profissionalizante antes do acesso ao ensino superior. O texto ressalta também o financiamento público desta etapa educacional, direcionada ao setor privado para que ofertassem maior formação profissionalizante.

Outra medida estabelecida pela MP 746/16 diz respeito à reorganização das disciplinas, extinguindo disciplinas como filosofia e sociologia e estabelecendo o que se chamou de livre docência. Esses elementos seriam incorporados ao projeto de lei 13.415/17 que reformularia o ensino médio e promoveria outros embates em relação a BNCC.

Considerações finais: neoliberalismo e a reforma do ensino médio: a MP 746/2016

Após um longo e conturbado processo que culminou no impeachment de Dilma Rousseff, em 2016, assume a cadeira presidencial o seu vice-presidente, Michel Temer e com ele presenciáramos novas batalhas em torno da aprovação de reformas para o ensino médio. Estabelecido no mesmo ano de sua posse, a medida provisória 746/16 fomentava novas diretrizes curriculares que aceleraria a inserção da educação brasileira nos moldes de um novo modelo neoliberal, dessa vez mais regressivo e que mirava a modernização tecnológica, retomando a formação por competências iniciadas a partir dos anos 1990.

Além disso, a integração entre o ensino médio e a educação profissional perpetuada durante os governos anteriores desaparece, restando somente aos Institutos Federais a autonomia deste modelo. A MP reestabelece ainda as mesmas propostas com as finalidades do ensino médio que seriam a de adequação ao trabalho, assim como a prescrição de organizações internacionais, seguindo a cartilha neoliberal vinculadas ao Banco Mundial e da UNICEF.

Dentre as principais mudanças ocasionadas pelas ações da medida, podemos destacar a modificação do artigo 36 da LDB que articularia o currículo do novo ensino médio a partir da divisão composta pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, enfatizando as áreas do conhecimento separadas em: *Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica Profissional*. (BRASIL, 2016a)



Ferreti e Silva (2017) apontam que durante as audiências públicas em que se debateram os elementos necessários da MP e suas justificativas, houve a sustentação de quatro vertentes:

I) o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

II) a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, consideradas excessivas e que seriam responsáveis pelo desinteresse e fraco desempenho;

III) a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA);

IV) o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional”

Publicada a medida, ficava evidenciado o alinhamento por parte dos que defendiam a MP com a representação de entidades ligadas às fundações empresariais e instituições privadas, presentes durante as audiências que, segundo Silva (2018), evidenciavam os objetivos a partir de uma perspectiva reformista associadas ao interesse econômico do setor privado. Ferreti e Silva salientam ainda que “as poucas alterações sofridas pela MP até sua transformação em Lei foram advindas de participantes ligados ao setor privado, como é o caso da proposição do aumento da carga horária destinada à formação básica comum, de 1.200 para 1.800 horas”. (FERRETI, SILVA, 2017, pg. 396)

A medida provisória se manteve alinhada às intenções estimuladas por uma educação que busca maior adequação às demandas econômicas e de mercado, além disso, baseou-se excessivamente em avaliações que hierarquizam e medem a qualidade da educação apenas em dados quantitativos, perpetuando um cenário meritocrático, responsabilizando o ensino sem antes avaliar fatores importantes para a construção de uma formação adequada para cada realidade. Deste modo, fica evidente o interesse empresarial durante toda a trajetória reformista vista no currículo, perpetuando uma escola que preza por valores individualizantes e de competências, incentivando o protagonismo. (FERRETI, SILVA, 2017)

O ano de 2017 foi marcado pela sanção da Lei nº13.415 que estabelecia as diretrizes para formação do ensino médio conforme descritas na MP de sua origem – salvo pequenas mudanças –. Dentro da composição curricular da lei, observa-se novamente a implementação de uma pedagogia baseada nas competências e articulações para o predomínio de uma educação tecnicista, voltada à produtividade e ao estímulo de habilidades sociais alinhadas ao mercado de trabalho.



As mudanças que ficaram eminentes no novo modelo do ensino médio atribuídas por Silva (2018) são, na verdade, um retorno às primeiras menções de uma pedagogia da competência iniciada dentro das reformas curriculares dos anos 1990. Segundo a autora, “esse discurso, agora revigorado, é retomado em meio às mesmas justificativas, de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do ‘mundo do trabalho’, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional”. (SILVA, 2018, pg. 11)

A avaliação de competências ainda de acordo com Silva (2018), produziria uma formação administrada, caracterizada pela instrumentalização e suscetível ao controle, resultando em uma educação que ignora dimensões histórico-culturais. Esse predomínio do instrumental direcionaria os indivíduos a renunciarem a sua autonomia e diferenciação em detrimento de uma formação alinhada a uma lógica mercadológica e a uma vaga noção de cidadania vinculada ao trabalho. Essa composição de viés administrativo demonstra que a relação de competências referenciada na construção curricular do indivíduo; é respaldada, sobretudo, por critérios que dimensionam a eficiência e a produtividade.

O esvaziamento de disciplinas importantes para a construção da noção de cidadania também viabilizou essa percepção curricular acrítica. A presença dos itinerários formativos possibilitou a retirada integral do ensino de Filosofia e Sociologia do currículo, além disso, fomentou-se um sistema de convênio com instituições que oferecem a chamada educação a distância, acelerando o processo de mercantilização da educação que se encontrava em plena transformação diante de novas demandas.

A BNCC tem sido um marco no palco de disputas por legitimação política, e o currículo tem se estabelecido como principal meio de articulação de discursos, assim como tem servido de interlocução do poder. O pressuposto reformista dentro da agenda neoliberal vem acelerando uma educação que perpetua um modelo utilitarista, que subtrai matérias importantes para uma formação autônoma e emancipadora do sujeito. Concomitante a isso, tem se estabelecido novas dimensões de aplicação prática, fomentadas em disciplinas como *projeto de vida e educação financeira*.¹³ Tais ações querem transformar o papel da

¹³ Ao mesmo tempo, amplia-se a penetração de ideias e ideais neoliberais na formação dos estudantes. Temas como o do empreendedorismo passam a se fazer presentes nos diferentes documentos e projetos formativos. Na resolução que altera as DCNEM homologada em 2018, o empreendedorismo aparece como um dos eixos estruturantes da formação nos cinco itinerários formativos. Nesse documento, o empreendedorismo é assim apresentado: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (artigo 12, parágrafo 2º, inciso IV). (ZAN, KRAWZYCK, 2020)



escola diante das mudanças na era do individualismo e da competição, como cita Roman:

Elevando ao máximo os valores da meritocracia, a escola é declarada como meio a partir do qual a criança pobre poderá se instrumentalizar (marca da educação tecnocrática) para ser um adulto bem-sucedido no mercado de trabalho (...) Para tanto, acompanhado dessa visão futurista de sociedade, o aluno deve aprender também as novas condutas que regularão a vida em grupo, que mediarão conflitos inexoráveis numa sociedade heterogênea e que lhe proporcionarão o *modus operandi* para a defesa de seus direitos de cidadão. (ROMAN, 1999, pg. 180)

Deste modo, concordamos com Veiga-Neto (2004) quando salienta que o processo de construção curricular da escola não pode ser dissociado das mudanças que ocorrem no âmbito social e cultural na contemporaneidade. Levando em conta a atual conjuntura política do Brasil, observamos o aumento por demandas de viés conservador que se utiliza do discurso de que a flexibilização da educação estaria motivando propostas de ensino sem relevância e desconstruindo o papel da família na educação dos alunos.

Ataques ao modelo de currículo proposto pela BNCC entraram em pauta legislativas, acusando educadores de perpetuar doutrinação e ativismo político em sala de aula. Tais ações formalizaram grupos conservadores que propuseram reformas no ensino cobrando a reformulação sobre os debates de gênero, família, religião e patriotismo.

A construção da BNCC foi prevista no artigo 210 da Constituição Federal assim como no artigo 26 da LDB. Foi somente no ano de 2013, impulsionados pelo Movimento pela base nacional comum da educação, é que se ampliou um debate acerca de sua implementação. Com a criação do Plano Nacional de Educação, em 2014, foram iniciadas as medidas que apontariam as primeiras versões da BNCC, junto da portaria 592 do MEC, já em 2015.

A análise dos documentos disponíveis no portal oficial da BNCC permite identificar cinco etapas: publicação da versão preliminar em setembro de 2015; consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016; publicação da segunda versão do documento em maio de 2016, realização dos seminários estaduais entre junho e agosto de 2016, restando apenas o encaminhamento da versão definitiva do documento ao Conselho Nacional de Educação (CNE) (NEIRA, WILSON, ALMEIDA, 2016)

Inicialmente, a ideia proposta pela primeira e segunda versão do texto da BNCC era oferecer suporte para que os estados e municípios, tanto na rede privada quanto da pública, elaborassem suas próprias propostas de currículo, inspirando professores e educadores na construção de objetivos de acordo com seu projeto político-pedagógico, em participação conjunta entre escola e comunidade. (NEIRA, WILSON, ALMEIDA, 2016)



Havia interesses diversos em torno de sua construção, principalmente pela aproximação do setor privado. O ano de 2017 foi marcado pelo encaminhamento da terceira versão da BNCC para o Conselho Nacional de Educação e com esse último texto ampliaram-se as discussões tomadas pela participação de coletivos conservadores, representados, sobretudo, por entidades religiosas (políticos da bancada da Bíblia) e grupos reacionários. Dentro das discussões em torno do texto, o eixo principal do debate foi em relação à orientação sexual e ao termo gênero.¹⁴

Diante desse cenário, podemos destacar três elementos que foram cruciais nesse momento de conflito em torno do currículo base: 1) o momento político caótico brasileiro, viabilizado pelo impeachment de Dilma Rousseff e a ascensão do governo de Michel Temer que buscava alianças e apoio de bases vinculadas a políticos reacionários; 2) A ascensão de grupos conservadores e reacionários ocupando o debate educacional, influenciados pela implantação da ideia do Escola Sem Partido¹⁵, movimento que acusava educadores e livros didáticos de serem supostamente de doutrinação comunista; 3) A promoção de narrativas falaciosas e que deturpavam o debate sobre gênero nas escolas, como no caso da criminalização do chamado “kit-gay”, impulsionados por políticos da bancada da Bíblia, vinculados a vertentes religiosas na câmara dos deputados.

Diante desse cenário, ampliava-se o ambiente de conflito entre progressistas e conservadores que defendiam suas pautas dentro das audiências públicas marcadas para sua implementação. Os grupos contrários ao texto da terceira versão aumentaram a pressão por mudanças e pediam às representações políticas no congresso para que fosse interrompido o trâmite da BNCC e fossem retiradas das referências a ideologia de gênero.

Dentre as críticas, os grupos argumentavam que a versão final estaria contaminada com a ideologia de gênero – contabilizando mais de 50 ocorrências do termo nas primeiras versões da BNCC –; cobravam a revogação do inciso II do artigo 25 do decreto presidencial nº 9005, de 14 de março de 2017; que o Conselho Nacional de Educação seria favorável a esse viés, utilizando o ensino para

¹⁴ Atualmente, o viés conservador dos projetos de lei relacionados ao “Escola sem Partido” tem como carro chefe o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas, que tem sido tratado pelos partidários do movimento como o grande inimigo a ser combatido pelas famílias e “cidadãos de bem”. Na prática, pretende-se inviabilizar e mesmo criminalizar todas as iniciativas educativas propostas por professoras e professores que abordem temas como desigualdades de gênero, diversidade sexual (na escola e na sociedade), o combate ao preconceito, ao sexismo e à LGBTfobia. (MATTOS et. al., 2016, p.157)

¹⁵ Esse movimento parte da premissa de que professores e professoras não devem ser educadores, devendo limitar-se a transmitir a matéria, sem tratar de assuntos atuais ou discutir valores. Qualquer coisa que ultrapassasse a transmissão de conhecimento seria considerada “doutrinação ideológica” e, por isso, passível de “estar em conflito com as convicções morais dos estudantes e de seus pais” (ART. 2º DO PL Nº 867/2014 IN: MATTOS. ET.AL. 2016, p. 155)



prescrever na educação de crianças e adolescentes a ideologia de gênero e interferindo no direitos dos pais de educar seus filhos de acordo com seus princípios morais e religiosos. (MOURA, 2018)

Outro parâmetro usado pelos críticos da terceira versão da BNCC estava relacionada com a acusação de que ela estaria relativizando os padrões morais e os costumes, realçando o projeto de desconstrução da família natural e da moral cristã. Em relação ao último, Moura (2018), diz que a argumentação parte do princípio de desconstrução da religiosidade judaico-cristã do currículo em detrimento da promoção de religiões de inclinação oriental e de matrizes africanas, o autor cita ainda que como prerrogativa desse discurso, os religiosos usam como exemplo a lei 11645/2008 que instituiu o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígenas no ensino.

O que se percebe diante de tantas demandas de cunho conservador é uma tentativa de silenciamento de diretrizes importantes para a construção do papel social da escola, marcada principalmente por seu caráter heterogêneo e que abraça múltiplas realidades no seu cotidiano. Medidas que tentam anular a construção democrática do conhecimento e responsabilizam as práticas escolares em prol do interesse de determinados grupos, fazem parte desse contexto de desconstrução e esvaziamento da educação.

A realidade em torno desse projeto potencializa o pânico moral que sustenta o discurso doutrinário das salas de aulas e viabiliza a criminalização de educadores, projeto esse que compõe as intenções do Movimento Escola Sem Partido na regulação das diferenças. A socialização do conhecimento tem papel importante na construção cultural dos sujeitos, e inibir, proibir, coagir ou ameaçar esse princípio; demonstra o caráter autoritário dos grupos conservadores que interpretam a realidade escolar a partir de sua construção pessoal e moral.

Ao pôr entre aspas o termo “sem” da denominação Escola sem Partido, quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc. Um partido que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia. (FRIGOTTO, 2017, pg. 31)

Considerar as diferentes identidades e a formação histórico-social da sociedade brasileira é parte de um debate que permite a democratização do ensino. Porém, a ameaça ao modelo pedagógico das competências descarta valores



imprescindíveis para uma educação libertária, com foco em uma pedagogia histórico-crítica, se afastando do ideário do privilégio e da meritocracia.¹⁶

Perceber esses embates pelas hegemonias de um currículo base; nos permite identificar dentro da perspectiva curricular e nos discursos reformistas, características que ressaltam o caráter anticientífico, revisionista e que reproduzem conceitos que desvalorizam as ciências humanas como fonte de conhecimento e o avanço e supervalorização de uma moral de inclinação religiosa, que auxilia na desconstrução do debate sobre direitos humanos e igualdade.

As legislações educacionais interferem não somente na educação enquanto processo de constituição de consciências, mas também na formalização e na performance do profissional-professor que se espera em sala de aula destituindo-o em *prol* de uma pretensa moral vigente. Nesse caso, se formou dentro da perspectiva reformista da BNCC diversos atores que se encontram no do jogo político representado pela escola, reproduzindo uma educação prescritiva, estabelecida por princípios excludentes e de caráter disciplinador, amparado pelo discurso ambíguo do “Deus, pátria e família”.

Referências Bibliográficas

AARÃO REIS FILHO, Daniel; RIDENTI, Marcelo e MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Orgs.). *O Golpe e a Ditadura Militar: 40 anos depois, 1964-2004*. Bauru, EdUSC. 2004.

ABUD, K. M. “A história e o ensino temático.” In: MONTEIRO, J. M.; BLAJ, I (Org). *Histórias e utopias*. Textos apresentados no XVII Simpósio Nacional de História. São Paulo: ANPUH, 1996, p. 492-501.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 246, de 21 de fevereiro de 2019. Institui o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 5692/71 de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. Brasília, DF, 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Abr. 2016b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/inicio>. Acesso em: 04 set. 2022.

¹⁶ Relevante é registrar que a construção ideológica da noção de capital humano, ao mesmo tempo em que induz a uma visão invertida da desigualdade, estabelece uma mudança profunda e regressiva na concepção republicana de educação básica, pública, gratuita, universal e laica. A educação escolar deixa de ser concebida como um direito social, subjetivo e universal e, se é definida como investimento em capital (capital humano), passa a reger-se pelos critérios e leis mercantis. (FRIGOTTO, 2017, pg. 27)



BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U., Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 ago. 2022

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. D. O. U., Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. Medida Provisória MPV 746/2016. Brasília, 22 set. 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 21 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Abr. 2016b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 04 set. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. “O legado da ditadura para a educação brasileira.” In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v.35, n. 127, p. 357-377, abr./jun. 2014.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad.: Laura Fraga de A. S. São Paulo: Edições Loyola. 2014.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão. 41ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização: Roberto Machado. 2ª Ed. RJ: Paz e Terra. 2015.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*: curso dado no Collège de France (1977-1978). Trad.: Eduardo Brandão. SP: Martins Fontes. 2008.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b. 475 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: 103 Desafios da Educação em Tempos de Pandemia FRIGOTTO, G. (org). Escola “sem” partido. Rio de Janeiro: LPP/ UERJ, 2017, p. 17-34.

HONORATO, T.; GUSMÃO, D. C. (2018). EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NA DITADURA CIVIL-MILITAR: COMPORTAMENTOS CIVILIZADOS. In: *InterMeio*: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, p. 71-89.

MATTOS, A. R. et. al. “Escola sem Partido” ou educação sem liberdade? Degenera UERJ; Rio de Janeiro, jun. 2016



MOURA, F. P. Conservadorismo cristão e perseguição aos estudos de gênero: a quarta versão da BNCC. *Revista Communitas*, v. 2, Edição Especial, p. 46-63, 2018.

NAPOLITANO, Marcos. *Cultura e poder no Brasil contemporâneo*. Curitiba: Juruá, 2002.

NEIRA, M. G.; ALVIANO JÚNIOR, W.; ALMEIDA, D. F. de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, n.41, p.31-44, set./dez. 2016.

PETTI, Pêre; CUÉLLAR, Jaime. O golpe de 1964 e a instauração da ditadura civil militar no Pará: apoios e resistências. In. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 25, nº 49, p. 169-189, jan./jun., de 2012.

PICOLI, Bruno A.; RADAELLI, Samuel M.; Tedesco, Anderson L. ANTI-INTELECTUALISMO, NEOCONSERVADORISMO E REACIONARISMO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E A PERSEGUIÇÃO AOS PROFESSORES. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 29, n. 58, p. 48-66, abr./jun. 2020; DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n58.p48-66>; Acessado em: 05/01/2022

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005, 302p.

QUEIROZ, Andréa Cristina de Barros. A UFRJ e sua modernização conservadora durante a ditadura civil-militar (1964-1985). In: XXIX Simpósio Nacional de História - Contra os Preconceitos: história e democracia. 2017. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simpósios/pdf/2019-01/1548953103_63d8e376e5d981510c61ce5bb35739ad.pdf; Acessado em: 05/01/2022

RODRIGUES, E.; FILHO, Geraldo Inácio. Educação Moral e Cívica e Ensino de História, aportes disciplinares de formação: um estudo comparado. In. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n.45, p. 139-152, mar. 2012. 139-152.

ROMAN, M. D. Neoliberalismo, política educacional e ideologia: as ilusões da neutralidade da pedagogia como técnica- Instituto de Psicologia - USP. São Paulo, v.10. n.2, 1999.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>

SILVA M. R.; FERRETI, C. J. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 18 ago. 2022



SILVA, John L. L. E.; DE FREITAS, Felipe S. CULTURA ESCOLAR E A DITADURA CIVIL-MILITAR: disciplinarização, subjetividade e biopolítica. In: LEMOS, Flávia C. S.; GALINDO, Dolores; GASTALHO, Pedro Paulo Bicalho de; et. al. (Orgs.) FOUCAULT, DELEUZE, GUATTARI E LOURAU: encontros com a arqueogenealogia e análise institucional. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2021, v. 14, p. 683-694.

TOLEDO, C. 1964 – visões críticas do golpe: democracia e reformas no populismo. São Paulo: Unicamp, 1997.

VEIGA, C. G. Escola Pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. In. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, p. 502-517, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, cultura e sociedade. Educação Unisinos, São Leopoldo (RS), v. 8, n.15, p. 157-171, 2004.

VIDAL, D.G.; FARIA FILHO, L.M. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). In. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, jul. 2003.

ZAN, Dirce; KRAWCZYK, Nora. A disputa cultural: o pensamento conservador no ensino médio brasileiro. *Revista Amazônica*, Manaus, v. 4, n. 1, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/5229/4919>. Acesso em: 20 ago. 2022.

ZOTTI, Solange. As reformas curriculares do ensino médio no Brasil nos anos 90 Cascavel. Vol. 10 Número 19 – jan./jun. 2015, p. 167-179.

Legislação Educacional durante a Ditadura Militar

- LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971

- DECRETO-LEI Nº 869, DE 12 DE SETEMBRO DE 1969

Legislação do Movimento Escola Sem Partido

- PL N.º 2974 DE 2014

- PL N.º 867 DE 2015

- PL N.º 246 DE 2019



FRIDA KAHLO: A POTÊNCIA DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA FEMINISTA LATINO-AMERICANA

Flávia Cristina Silveira Lemos¹
Jéssica Modinne de Souza e Silva²
Rachel de Siqueira Dias³
Valmir Vasconcelos Moreira⁴
Valber Luiz Farias Sampaio⁵

Introdução

A pesquisa da vida e obra de Frida Kahlo, artista mexicana do século XX, conhecida por seus autorretratos e por sua postura bastante controversa frente ao contexto da época, foi aguçada preliminarmente por meio da curiosidade em analisar os elementos que se fizeram presentes, o que representava seu universo psíquico (SOUZA, 2011). Mas, além das questões citadas, que perpassam a vida de todo pesquisador que busca sua contribuição na ciência, verificou-se que a riqueza da obra da referida artista não foi explorada de forma significativa a partir da ótica da produção da diferença.

A partir das questões destacadas acima, foi percorrido um caminho que possibilitou estudar materiais que apresentaram a história e as experiências de vida da artista, que terminavam culminando na criação de obras de arte idealizadas por ela mesma, a partir dos seus vividos com a família e com o seu relacionamento amoroso com o artista plástico Diego Riviera (SOUZA,2011).

¹ Pós-doutora em Psicologia-UFF, Doutora em História Cultural-UNESP, Mestre em Psicologia Social-UNESP, Graduada em Psicologia-UNESP. Profa associada IV em Psicologia Social-UFPA. Bolsista de produtividade em pesquisa CNPQ-PQ2.

² Graduada em Psicologia-UFPA, Mestre e Doutora em Psicologia-UFPA. Profa de Psicologia na UNINASSAU-PA, artista visual e feminista.

³ Possui graduação em Psicologia pela Universidade da Amazônia. Coursou Especialização em Psicologia Clínica - PUC RJ. Residência Multiprofissional em Atenção à Saúde Mental pela Universidade do Estado do Pará - UEPA com atuação na Fundação Estadual Hospital de Clínicas Gaspar Vianna - FHCGV. Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Linha de Pesquisa: Psicologia, Saúde e Sociedade pela Universidade Federal do Pará UFPA. Tem experiência na área de saúde (SUS): programa de IST/HIV/Aids, como psicóloga educacional e coordenadora de saúde mental. Psicologia Clínica, atuando com adolescentes e adultos em consultório particular.

⁴ Graduado em Psicologia - UNAMA; realizando especialização em Psicologia Clínica na Universidade Cruzeiro do Sul. Atua na Clínica particular.

⁵ Doutor em Psicologia/UFPA. Mestre em Psicologia/UFPA. Graduado em Psicologia/UNAMA



Diante daquilo que foi possível se debruçar, sem dúvida, as obras de Frida eram a exposição daquilo que ela vivenciava, isto é, “aquilo que ela vivia era aquilo que ela pintava” (SOUZA, 2011, 32). Foi considerado com isso, que a pesquisa trabalhou uma busca cuidadosa das informações, considerando a fonte, autor e credibilidade da obra consultada, o que certamente ajudaram no objetivo do trabalho.

Este trabalho concentra-se numa artista de origem mexicana, conhecida em seu país não apenas por seu talento pictórico, mas também por sua bravura e maneira controversa de externar sua feminilidade. Madalena Carmen Frieda Kahlo y Calderón, conhecida apenas como Frida Kahlo, tem seu talento reconhecido no seu país e no exterior por seus autorretratos, que falava de suas dores, de sua sexualidade e de sua maneira de se apresentar como mulher ao mundo, enfrentando paradigmas ainda tão enrijecidos, pois a arte na época possuía uma unanimidade masculina (BASTOS, 2008). De forma inevitável, poderia pensar por que uma parte significativa das feministas associa a Kahlo um caráter eminentemente feminista? “Uma das explicações possíveis reside na crítica de arte feminista de Laura Mulvey e Peter Wollen, que associam a obra de Kahlo a um dos lemas da segunda onda de feministas (anos 60 e 70): o pessoal é político.” (FEMINISMIS THE NEWB LACK, 2015).

A partir da afirmativa, isto é, “o pessoal é político”, os críticos Laura Mulvey e Peter Wollen, afirmavam, que as diferenças existentes eram eminentemente sociais, o que não se fazia presente nas obras de Frida, pois suas vestes retratavam uma mulher tipicamente independente econômica e pessoal (Ibidem). Hoje, certamente o feminismo tem sido revigorado teoricamente, transformando-se numa espécie de agenciadora da historicidade da própria mulher, que por meio dos seus vividos de dor, no tempo que ainda se faz presente a supremacia patriarcal, tornaram-se elas mesmas artesãs de suas próprias identidades, assegurando um espaço no seu tempo e na sociedade.

É diante das questões apresentadas, que oscila entre dor, superação e conquistas, no tempo em que era bastante propício a exclusão da mulher e da tentativa de torná-la silenciosa, e, até mesmo impedir a sua expressão enquanto mulher, que entende-se a importância social deste trabalho, uma vez que, a mulher até hoje enfrenta inúmeras dificuldades em expressar sua feminilidade, sua sexualidade, sendo ainda em nosso tempo, percebida a constatação de elementos constituídos a partir de padrões bem patriarcais e tão opressores, fundados unicamente, na maioria das vezes, nas questões de gêneros. Acredita-se que este trabalho, pautado na vida e obra de Frida Kahlo, trará reflexões acerca da mulher hodierna, mostrando que é possível ainda hoje o empoderamento feminino nesta geração.



Em relação a trajetória de vida de Magdalena Carmem Frieda Kahlo y Calderón, mais conhecida como Frida Kahlo, a artista teve momentos marcados por diversas situações que geraram sofrimento, repercutindo significativamente em sua caminhada (BASTOS, 2008). De acordo com Lim (2005), inicialmente, durante a infância, Frida teve que enfrentar a poliomielite, o que a deixou com seqüela em uma de suas pernas. Mas, foi aos dezoito anos de idade, ao sofrer um terrível acidente, que Kahlo teve um grande impacto na sua estrutura física, provocando sérias consequências à sua saúde. Foi, a partir daí que a artista, após vivenciar inúmeros momentos de solidão e dor, logo depois que seus pais adaptarem um espelho acima de sua cama, que Frida inicia sua trajetória artística, pintando quadros e retratando através deles sua dor e sofrimento advindos dos seus mais diversos campos (Ibidem).

Bastos (2008) afirma que ao completar vinte anos de idade, ainda se recuperando do grave acidente que a deixou com inúmeras seqüelas, Kahlo dá início a sua participação no Partido Comunista Mexicano, momento este que conheceu mais de perto o artista muralista, Diego Rivera, a quem namorou e casou por duas vezes, muito embora tivesse vivenciado diversas situações de traição e conflito. Porém, em 1940 que a artista começou a ter reconhecimento internacional, ao mesmo tempo que iniciou um declínio em sua saúde, tendo uma piora substancial no mesmo ano que participou de sua última exposição em 1953. No ano seguinte, Magdalena Carmem Frida Kahlo y Calderon, aos seus 46 anos de idade, chegou a óbito (BASTOS, 2008).

Biografia de Frida Kahlo

A artista, conhecida como Magdalena Carmem Frida Kahlo y Calderón, nascida em 6 de Julho de 1907, terceira filha do segundo casamento de Guilherme Kahlo, anteriormente conhecido como Wilhelm Kahlo, este de uma família judia, emigrou para o México aos 19 anos de idade. Guilherme tornou-se fotógrafo profissional, sendo na ocasião, o primeiro profissional a sagrar-se o fotógrafo oficial do patrimônio cultural do México. Apesar de ser reconhecido por sua capacidade técnica, Guilherme não gostava de fotografar pessoas, pois entendia que não possuía habilidade suficiente para melhorar o que Deus havia revelado (BASTOS, 2008).

Ainda concernente ao Sr. Kahlo, o mesmo possuía uma relação de muita proximidade e de preferência com Frida. Além de pai carinhoso, cordial e diligente, declaração da própria Frida, Guilherme era um grande incentivador do desenvolvimento intelectual, aventureiro e profissional de sua filha, além de sua confidente, o Sr. Kahlo, teve uma contribuição significativa na carreira de Frida, pois foi através dos seus ensinamentos sobre a manipulação da máquina



fotográfica, a revelação, o retoque e o colorir das imagens, que a artista pôde iniciar e aperfeiçoar sua prática enquanto artista plástica (HERRERA, 1984 apud BASTOS, 2008).

Quanto a sua mãe, Matilde Calderón y González, de origem indígena, nascida em Oaxaca, cidade do México, foi educada no cristianismo. Sua vida amorosa foi marcada com um trágico fim do seu namorado com a prática e consumação do suicídio na sua frente. Ao falar do ocorrido a Frida, Matilde mostra as cartas que ainda guardava, e que ainda nutria em sua mente o homem que a deixou tragicamente. Ao falar sobre a relação entre Matilde e o Sr. Kahlo, Grimberg afirma:

Mas o casamento de Calderón-Kahlo deveria ser infeliz. Mathilde não amou Guillermo, mais tarde ela confessou para sua jovem filha Frida. Ela somente casou com ele porque ele era alemão, e ele fazia com que ela se lembrasse de Ludwig Bauer, um jovem alemão que se suicidou em sua presença para provar-lhe seu amor (GRIMBERG, 1997 apud Ibidem, p. 21).

Na relação com as filhas, Matilde se apresentava de maneira muito enérgica. Ao falar acerca de sua mãe, Frida a caracteriza como uma mulher “muito bondosa, ativa e inteligente, mas também calculista, cruel e fanaticamente religiosa” (HERRERA, 1984 apud Ibidem, p. 21).

Em relação a Frida Kahlo, ainda pequena, a artista chegou a presenciar alguns ataques de epilepsia do seu pai. Durante as convulsões, e sem entender nada acerca da doença, Kahlo deitava-se na cama de Guilherme e, ao acordar, o mesmo a tratava como não tivesse acontecido nenhuma intercorrência. Já adulta, a artista declarou que esta situação gerava uma certa mistura de temor e compaixão. Mais tarde e já com conhecimento sobre a enfermidade, ela começou a acompanhá-lo durante seu trabalho e, vez por outra, tinha que socorrê-lo (BASTOS, 2008).

Ao comentar sobre esta experiência, Frida relata em seu diário:

Minha infância foi maravilhosa. Ainda que meu pai estivesse enfermo (sofia vertigens cada mês e meio), para mim constituía um exemplo imenso de ternura e trabalho (como fotógrafo e pintor) e, sobretudo, de compreensão para todos os meus problemas. Muitas vezes, ao ir caminhando com a câmera no ombro e levando-me pelas mãos, caía repentinamente. Aprendi a ajudá-lo durante seus ataques em plena rua. Por um lado, cuidava que aspirasse prontamente éter ou álcool, por outro vigiava para que não roubassem a máquina fotográfica (HERRERA, 1984 apud Ibidem, p. 23).

Lim (2005), comenta que, aos 6 anos de idade, Frida foi diagnosticada com poliomielite, o que lhe causou amargas repercussões na vida, tanto com relação a estética do próprio corpo, pois tinha uma perna mais curta que a outra, como o aparecimento eventual de dores e ulcerações. Durante sua vida estudantil,



Kahlo era chamada por outras crianças de “Frida da perna de pau”. Tal enfermidade, provocou antes da sua morte a inevitável perda deste membro.

Em razão disto, Frida começa a ter comportamento de longos períodos de isolamento, criando para si um mundo imaginário e com histórias criadas por ela mesma, onde incluía sua amiga imaginária, que se apresentava com “alegria, agilidade, liberdade para se movimentar, ou seja, tudo que Frida queria ter, mas não podia” (LIM, 2005, p. 279).

Como forma de tratamento e seguindo a recomendação médica, segundo Bastos (2008), destaca que seu pai a colocou para prática de alguns esportes, porém, alguns colegas da época começaram a chamá-la de “Frida da perna de pau”, fato que levou a dedicar-se a natação, tornando-se campeã. Já, aos 13 anos de idade, Kahlo iniciou sua participação ao partido comunista e após 2 anos, incentivada por seu pai, Frida conseguiu ingressar na Escola Preparatória Nacional, uma escola voltada para preparação de alunos na faculdade de medicina, pois, de acordo com LIM (2005), a artista tinha um desejo de tornar-se médica. Foi a partir do ingresso nesta escola, que Kahlo dá início ao contato com Diego Rivera, um artista muralista e com reconhecimento internacional. (ibidem)

Em plena adolescência, à época, Frida começou a usar roupas masculinas, botas para encobrir a perna fina e o pé com atrofiamento. Foi neste período, que a artista iniciou como aprendiz a arte de retocar gravuras, fotografias e desenhar com Fernando Fernández. Em razão disso, e como forma de gratidão, “Kahlo se entregou a uma breve aventura com ele” (HERRERA, 1984 apud BASTOS, 2008, p. 25).

No mesmo período, Frida foi seduzida por uma mulher e viveu sua primeira experiência homoafetiva, provocando escândalo aos seus genitores após a descoberta (ibidem). Mas, Lim (2005), nos traz que, foi a partir dos seus 18 anos de idade que sua vida foi acometida de um terrível acidente, marcando sua trajetória por toda a sua vida. No acidente o ônibus em que estava colidiu com um bonde elétrico a deixando gravemente ferida. Na ocasião, entre as diversas agressões ao seu corpo, Kahlo teve sua coluna vertebral quebrada em três partes, um ferro que atravessou seu abdome saindo por seu sexo, três fraturas na bacia e onze no seu pé direito, peritonite aguda, entre outras. Ao descrever sobre o acontecimento trágico que a envolveu, Frida destaca:

Foi um choque esquisito; não foi violento, mas surdo, lento, e atingiu todo mundo. E a mim mais que do que aos outros (...). Não é verdade que nos damos conta do choque, não é verdade que choramos. Não me veio uma só lágrima. O choque nos impeliu para frente e o corrimão me atravessou como a espada atravessa o touro (JAMIS, apud, BROGNOLI, 2009, p. 37)

Ao comentar acerca de suas dores diante da tragédia, Frida chega a escrever uma carta a Alejandro Gómez, ao que diz:



Por que você estuda tanto? Que segredo está procurando? A vida logo o revelará a você. Por mim, já sei tudo, sem ler nem escrever. Algum tempo atrás, talvez uns dias, eu era uma moça caminhando por um mundo de cores, com formas claras e tangíveis. Tudo era misterioso e havia algo oculto; adivinhar-lhe a natureza era um jogo para mim. Se você soubesse como é terrível obter o conhecimento de repente – como um relâmpago iluminando a terra! Agora, vivo num planeta dolorido, transparente como gelo... Eu envelheci em instantes e agora tudo está embotado e plano. Sei que não há nada escondido; seu houvesse, eu veria” (CAFK, 1926 apud LIM, 2005, p. 281).

Segundo Lim (2005), com relação ao tempo de internação, este momento foi marcado por diversas agressões no corpo, mas, também, por um misto de sentimentos causados por abandono dos seus pais e namorado, que não a visitaram durante o tempo de internação, exceto seu pai que esteve presente após 20 dias de hospitalização. Concernente a este momento, Frida chegou a comentar que não teve a atenção de ninguém neste período.

Ao falar sobre seu retorno para casa, Bastos (2005) afirma, que Frida pôde finalmente contar com o suporte familiar. No seu quarto foi colocada uma cama que possuía um espelho bem acima, trazida intencionalmente por seus pais para possibilitar a filha um meio de se ver. De acordo com Lim (2005), durante os momentos de solidão, Kahlo começou a desenvolver a pintura na tentativa de buscar uma companhia.

Passado um mês do acidente, a artista envia uma carta para Alejandro, seu namorado à época, que dizia: “sinto dores, você não pode imaginar a que ponto. Cada vez que me puxam na cama, derramo litros de lágrimas, mas é claro que, como se diz não se deve confiar nos latidos dos cães nem nas lágrimas das mulheres” (ZAMORA, 2002 apud BASTOS, 2208, p. 27).

De acordo com Magnoli (2009), o tempo de reabilitação de Frida foi de profunda angústia, dor e solidão, mas aos poucos foi se recuperando, chegando a levantar-se e também a caminhar, porém, Kahlo foi impossibilitada de retornar às aulas porque a família havia despendido bastante recurso, o que inviabilizou seu retorno à escola.

Após este pequeno, mas significativo avanço, conversando com sua mãe, Frida declara: “A única coisa boa é que, agora, começo a habituar-me ao sofrimento... não estou morta e, mais do que isso tenho uma razão para viver. Essa razão é a pintura.” (LE CLÉZIO, 1994 apud BASTOS, 2008, p. 27). Em 1928, após término com Alejandro Gómez Arias, Frida inicia seu contato com Rivera que o procura para apresentar algumas de suas obras e, por sua vez, buscar sua aprovação quanto ao seu talento. Após verificação de suas pinturas, Diego comenta: “Vá para sua casa, pinte um quadro e no domingo que vem vou vê-la e



lhe direi'. Assim o fiz e ele disse: 'Você tem talento'" (ZAMORA, 1987 apud BASTOS, 2008, p. 32).

Bastos (2008) comenta que após este primeiro contato, Diego e Frida intensificaram seus encontros, e assim o relacionamento teve seu início e, por conseguinte, o casamento em agosto do mesmo ano. Mas, apesar da paixão que o casal nutria entre si, tendo como marcas a cumplicidade e a necessidade de estarem juntos, os dois traziam na caminhada situações significativamente tensas no que diz respeito à traição.

Segundo a mesma autora, em 1934 que o relacionamento teve um grande impacto, pois Frida presenciou Diego com sua irmã Cristina em pleno ato sexual. A descoberta foi motivo suficiente para o divórcio do casal e, partir de então, Frida tomou a decisão de cortar os seus cabelos, que Diego tanto gostava, e resgatou a aparência masculina vivida na adolescência. Diante do ocorrido, Frida retorna a sua casa e dá início a uma produção artística bastante significativa em sua carreira. Dentre seus diversos envolvimento, é digno de destaque seu relacionamento íntimo com o amigo de Diego, Leon Trotski em 1937, que perdurou por 6 meses. Além da intelectualidade que a chamou atenção, Kahlo utilizou-se da situação para também atingir Diego pelo ocorrido com sua irmã. (ibidem)

Lim (2005) afirma, que em 1937 e 1938 foram anos de bastante produtividade pictórica. Durante este período, Frida apresentou sua primeira grande exposição em Nova York e Paris. Em Nova York, além dos diversos envolvimento com admiradores, Frida dá início a outra relação, desta feita, com um fotógrafo húngaro por nome de Nickolas Muray.

Em 1939, com o fim do romance com Murray, Kahlo decide regressar ao México, que lamenta seu estado quando soube que "seus padecimentos físicos a impediram da livre expressão do amor sexual" (HERRA, 1984 apud BASTOS, 2008, p. 36).

Ainda em 1939, com relação ao seu divórcio com Diego, Frida escreve uma carta para Nickolas Muray, declarando:

Hace dos semanas solicitamos el divorcio. No tempo para describirte lo que he sufrido. Tú sabes cuánto amo a Diego y comprenderás que estos problemas nunca desaparecerán de mi vida. Después de la última pelea que tuve con él (por telefone, porque no lo veo desde hace casi un mes), me di cuenta de que abandonarme fu elo mejor para él. (...) Ahora me siento tan mal y sola que no creo que persona alguna em el mundo haya sufrido como yo, pero por supuesto que será distinto, espero, em uno meses (KAHLO, 1939 apud LIM, 2005, p. 287, 288).

Bastos (2008) comenta que, logo em 1940, Frida e Diego resolvem restabelecer a relação resolvendo casar-se pela segunda vez, porém, apesar da decisão do casal, as situações de traição continuaram se apresentando



recorrentemente na vida de Kahlo, pois a artista vive um romance com dois artistas plásticos, sendo o primeiro deles um norte americano, por nome de Isamu Noguchi, e o outro com um espanhol, romance este que preferiu mantê-lo em sigilo, tendo o seu fim apenas em 1952.

Já com bastante notoriedade, prestígio e com uma vida recheada de conquistas no México e em outros países, Kahlo também traz consigo em sua história muito sofrimento físico e psíquico (BASTOS, 2008). Nas suas últimas palavras do seu diário, diante da perna amputada, Frida expõe seu desejo de tirar sua própria vida, ao declarar:

“11 de Fevereiro de 1954 - Há seis meses amputaram-me a perna. Torturaram-me durante séculos e em alguns momentos quase enlouqueci. Continuo a sentir vontade de me suicidar. Diego é quem me impede despertando em mim a vaidade de pensar que posso fazer falta. Ele disse, e eu creio nele. Mas nunca sofri tanto na vida. Esperei algum tempo depois” (KAHLO, 1995 apud BASTOS, 2008, p. 29).

Em sua última aparição em público, mesmo não sendo autorizada por seu médico, Frida surge com sua cama numa galeria de arte e, após ser homenageada, confessa a um amigo seu desejo, quando fala: “só quero três coisas da vida: viver com Diego, seguir pintando e pertencer ao PCM – Partido Comunista Mexicano” (HERRERA, 1984 apud BASTOS, 2008, p. 30).

Quanto à causa de sua morte, não se tem nada comprovado no que diz respeito à artista ter se suicidado, muito embora tenha ocorrido uma declaração anterior aos seus vinte e cinco anos de casamento com Diego Rivera, que dizia: “porque sinto que vou deixá-lo dentro de pouco tempo” (HERRERA, 1984 apud BASTOS, 2008, p. 30). Na manhã de 13 de Julho de 1954, aos 47 anos, Frida Kahlo chega a óbito. Na sua causa morte estava escrito: “embolia pulmonar não traumática e flebitis em membro inferior direito não traumático” (ZAMORA, 1985, BASTOS, apud, 2008, p. 30).

Considerações finais

Os trabalhos de Frida Kahlo podem ser considerados manifestos feministas que operaram por críticas aos modos de educar e normalizar mulheres, as regras da arte e as relações sociais. Também assinalam maneiras de pensar e viver que deslocaram forças e práticas cristalizadas em processos de dominação, opressão e violência historicamente reproduzidas.

A artista foi e é uma educadora contracolonial e seu legado produz afetos, memórias políticas que nos mobilizam a criar outros modos de existir que considerem a reciprocidade e a ética que coloca em xeque as subjetividades reacionárias e violentas de uma cultura política autoritária. Interrogar as maneiras de olhar e definir os corpos, as vidas, as realidades, as performances, as



perspectivas de criar, as decisões sobre as normas, as relações afetivas e o plano do cotidiano são atitudes que pressupõem um ethos e demandam uma coragem da verdade para fabricar estéticas políticas que tensionem e produzam linhas de fuga das lógicas reacionárias e burocráticas instituídas na sociedade. Frida Kahlo produziu interrogações e inquietações que podem ser afirmadas como revolucionárias e libertárias quando se pensa a educação enquanto potência de realizar encontros que são processos de subjetivação.

É possível afirmar que Frida Kahlo mudou a história das mulheres, mas não apenas das mulheres, transformou sociabilidades, subjetividades, valores, maneiras de agir, formas estéticas, movimentos sociais, masculinidades, a produção da saúde mental e coletiva por meio de uma educação como potência de resistência que se atualiza nos corpos, inventividades e artifícios que profanam o sagrado da arte profissional, da educação formal, dos feminismos europeus e norte-americanos de primeira e segunda geração e as relações socioafetivas em diferentes aspectos.

Referências Bibliográficas

BASTOS, Marli Miranda. *A sublimação, o trauma e o copo: Frida Kahlo*. 2008. 191 f. Dissertação (Mestrado em Psicanálise) - Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro.

Feminism's The New Black. *Por que Frida Kahlo?*. 2015. Disponível: <<https://feminismisthenewblack.wordpress.com/2015/03/19/por-que-frida-kahlo/>>. Acesso: 13 abr. 2017

Feminism's The New Black. *The Personal is Political*. 2015. Disponível: <<https://feminismisthenewblack.wordpress.com/2015/03/19/por-que-frida-kahlo/>>. Acesso: 13 abr. 2017

GERHARDT, Tatiana Engel. *Método de Pesquisa*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LIM, S. R. *Da imagem à palavra: medo e ousadia Em Hie Rha, Tarsila do Amaral e Frida Kahlo*. 2005. 410f. Tese (Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SOUZA, Maria Alves. *Frida Kahlo: Imagens (auto) biográficas*. 2011. 145f. dissertação (Mestrado em Comunicação e Expressão) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.



HISTÓRIA E BIOPOLÍTICA NA PESQUISA COM ARQUIVOS NA EDUCAÇÃO

Leila Cristina da Conceição Santos Almeida¹

Flávia Cristina Silveira Lemos²

Cláudia Cristina da Conceição Santos³

Márcia Cristina Santos Oliveira⁴

Introdução

O capítulo em tela é fruto de análises teóricas a respeito do trabalho com arquivos e documentos, sobretudo, no campo dos estudos de Michel Foucault e da História Nova, a partir do conceito de biopolítica no campo da educação. Busca-se pensar alguns aspectos do governo da vida, ao entrar na História a saúde como valor por meio do corpo espécie gerido pelo racismo de Estado e de sociedade.

Vale destacar o quanto a bio-história pode nos ensinar a problematizar o presente e os mecanismos de produção empírica em prol da vida como potência em resistência à vida como o fazer viver utilitarista e liberal, na sociedade empresarial. Assim, o documento não é um arquivo que nos revela o passado; nele há intensidade de práticas que ajudam na produção de novos olhares do cotidiano; nele também há práticas vizinhas que se fortalecem mutuamente e constantemente (FOUCAULT, 2012b).

Biopolítica, educação e documentos: arquivos e história

Por meio da análise genealógica, a investida foi em desnaturalizar e problematizar a história da ampliação da biopolítica e do arquivo em que a vida entra na história como espécie e enquanto governo da saúde. Acerca disso, a história dos acontecimentos, as práticas atuais do governo da vida e não por busca

¹ Graduada em Pedagogia e Filosofia. Mestra em Psicologia/UFPA. Doutora em Educação/UFPA. Professora SEDUC-PA e UNAMA

² Graduada em Psicologia/UNESP; Mestre em Psicologia Social/UNESP e Doutora em História Cultural/UNESP. Pós-doutorado em Psicologia/UFE. Profa associado IV/UFPA. Bolsista de produtividade em pesquisa-PQ2/CNPQ

³ Mestranda UNIFAP. Orcid: ID:0009-0007-3042-7602. E-mail: claudiacristinaadv@hotmail.com

⁴ Docente no IFAP/AP. Orcid:000-0003-4299-7366. E-mail: marcia.santos@ifap.edu.br



de explicações metafísicas, causais e progressivas da história da realidade social (FOUCAULT, 2012a).

De acordo com Gil (1999), a pesquisa bibliográfica é distinta da documental: na primeira (bibliográfica), há um levantamento e análise da literatura, ao passo que, na segunda (histórica), são selecionadas as fontes primárias, no cotejo e auxílio das fontes secundárias, tais como teses, dissertações e livros, que possibilitam analisarmos as primárias. Para Foucault (2005), o arquivo era construído por rupturas descontínuas e não por origens e totalidades finalísticas.

Logo, é possível analisar historicamente os acontecimentos em jogo, em um campo móvel e de forças heterogêneas. A história da verdade é uma problematização, a qual enseja desnaturalizar os saberes, mover poderes e deslocar subjetividades. Historicizar é criar fissuras e espaços outros. Nesse aspecto, “[...] o sabor do arquivo passa por esse gesto artesão.” (FARGE, 2009, p. 23).

O arquivo não tem uma unidade baseada em uma obra e na influência sofrida por uma intencionalidade de autoria. Por isso, o arquivo é um conjunto dispersivo de acontecimentos, os quais foram relacionados arbitrariamente e devem ser lidos como enunciados e processos de enunciação, e não como atos performáticos, proposições ou frases, pela semântica (FOUCAULT, 2009). Veyne (1998) afirma a relevância da não fazermos dos conceitos e metodologias tipos ideais universalizados. Para esse historiador, é crucial trabalharmos com uma história que não deixe de atuar com conceitos, mas para deslocá-los dos lugares de essência e historicizá-los para efetuarmos resistências.

Foucault (2004), na análise da ordem do discurso, consolida um sistema de circulação/distribuição dos saberes, a maneira de os enunciados serem organizados nas práticas editoriais, no funcionamento das bibliotecas, nas reedições e referências, em um currículo, nos formatos de publicações de artigos e na periodicidade de revistas. As regras do discurso ganham materialidade de controle dos corpos, dos saberes, e podem criar sistemas de autorização e veto às falas e à publicação. As relações de poder são estratégias, práticas não discursivas, uma política da verdade, delimitada por jogos que não cessam. As forças as quais se apoderam dos discursos e deles se apropriam são interligadas em diagramas, operando por rupturas e heterogeneidades.

Em Foucault (2012b, p. 8), as redes discursivas que constituem a vida social estão permeadas de formas minuciosas de ordenamento e controle: “suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos [...]”. Portanto, é preciso problematizar as formas de ordenamento que operam sobre o corpo e que forjam subjetividades. Da maneira como o poder



se exerce e os saberes que ele produz, o que permanece ressoando nas ações de intervenção institucional é “o filtro constituído pelo questionário médico, os exames clínicos, a pesquisa dos antecedentes e as narrações biográficas” (FOUCAULT, 2010b, p.49).

Com uma nova composição da bio-história a população se forma num território por misturas diversas e polimorfos e não por tipologia de uma raça, por hierarquias, por marcadores sanguíneos ou através do tempo histórico (FOUCAULT, 2011). É justamente pela categoria “população em um território” que vai ser acionada práticas biopolíticas também como forma de capacitação no cuidado com a vida agindo nos conjuntos de suas variações, indefinições, vulnerabilidades e polimorfismos.

Nessa trama da construção da história do homem por marcadores biopolíticos é que se organiza, cuida e capacita a espécie humana para ser governada e para governar em nome da vida de todos. A biopolítica existe no campo de uma governamentalidade de razão de Estado como governo da vida que organiza, cuida, capacita e prescreve práticas. Na ótica destas categorias foucaultianas, a produção de enunciados em documentos pode funcionar como dispositivo de vigilância de condutas perigosas e de controle de indicadores econômicos sobre a população mais pobre.

História nova, arquivo e biopolítica

De acordo com Certeau (1976, p.18) falar de fontes históricas “é admitir que a história faz parte da realidade da qual trata, e que essa realidade pode ser captada enquanto atividade humana, enquanto prática”. Nesse sentido, a constituição dos documentos não se dá por um positivismo de fatos históricos que se incumbem em revelar e fazer conhecer a verdade ou um compromisso de provar o quanto a humanidade evoluiu linearmente. A história tradicional centra-se na interpretação, no congelamento do fato como algo a ser nomeado, como uma esfinge ou o oráculo de *Delfos*, anunciador da verdade. A sua forte estratégia é marcar o tempo “como a composição de um lugar que instaura no presente a figuração ambivalente do passado e do futuro” (CERTEAU, 1976, p.39).

As falas dos arquivos oficiais, enquanto estratégia histórica, quando não desmontados em suas cadeias de sentido e tomados como única fonte de investigação válida, forjam a existência de “portas de revelações” e/ou de “pistas secretas”. Contudo, o próprio exercício de uma história não totalizante faz emergir singularidades de olhares e de abordagens. A partir dessa nova história outras conexões de análises são possíveis porque criam condições para a produção de novos objetos e diferentes perguntas. A importância da pesquisa documental,



hoje, deve-se a essa outra forma de produção da história, na qual o documento compõe uma realidade elaborada por determinadas circunscrições, com uma topografia de interesses.

Diferente da história tradicional, que valorizava narrativas, sob a perspectiva da história nova os documentos não ganham relevância somente quando demarcam falas nobres e oficiais guardadas em arquivos públicos. A história nem sempre cria possibilidade de aparecimento do entorno de outras experiências nos sujeitos e, assim, nem os documentos que a montaram. A própria história documentada de uma modernidade se encarrega de dar vozes a um período panorâmico dos fatos, tais como: a história da família, da infância, da juventude, dos pobres. Nesse sentido:

A história não é o absoluto dos historiadores do passado, providencialistas ou positivistas, mas o produto de uma situação, de uma história. Esse caráter singular de uma ciência que foi apenas um único termo para seu objeto e para si própria, que oscila entre a história vivida e a história construída, sofrida e fabricada, obriga os historiadores, já conscientes dessa relação original, a se interrogarem novamente sobre os fundamentos epistemológicos de sua disciplina. (LE GOFF & NORA, 1976, p.12)

Novos problemas entram na ordem da produção histórica, o que faz emergir mais do que a narrativa, os acontecimentos da vida humana. Assim, nem tudo é período, mas micro histórias; nem tudo corresponde a uma história dos sujeitos, mas a invenção de encadeamentos causais. Nas narrativas oficiais os arquivos são tomados como monumentos e fontes fidedignas de comprovação. Por estes, a prática histórica se dá unicamente por encadeamentos recorrentes e constantes, cuja condução linear inspira o sentido de desenvolvimento antropológico, cuja batalha travada é para provar a origem de algo e dar um sentido lógico aos fenômenos humanos na história (ALMEIDA, FERRERI et al, 2015). Segundo Lemos (2014a) a história nova possibilitou uma ruptura com a história baseada em provas que narravam o feito de reconhecidas autoridades como estadistas, monarcas, militares. Já a nova história fabrica outras formas de apropriação dos documentos e trabalha com narrativas e memórias com o intuito de desnaturalizar práticas.

Assim, os documentos não se reduzem a mediação de atividades técnicas, registradas e narradas em nome da preservação de uma memória oficial. A história é uma história-movimento que, com algum exercício filosófico, pensa a produção de acontecimentos educacionais, sociais, econômicos, sociológicos do presente. Uma forma de historicizar a realidade dando visibilidade também a outros “arquivos” que constituem diferentes situações, lugares e sujeitos. “É preciso desligar a história da imagem com que ela se deleitou durante muito tempo e pela qual encontrava sua justificação antropológica” (FOUCAULT, 2010b, p. 7).



Nessa mesma direção, para Foucault (2010b), o documento não é para a história o que já foi: a reconstrução da fala e das ações dos homens, uma quase evidência, um lugar tranquilo, uma confissão sobre algo. Diferentemente, se acolhe a *história narrativa* para problematizá-la, colocar os documentos em séries e tratar das condições de sua produção, distribuição, circulação, etc.

Similarmente, para Reis (2010, p. 49), ir ao arquivo é formular questões problematizadoras, nas quais o historiador “deve ser um crédulo cético. Primeiro, crédulo, deve receber a informação, acolher o documento [...] depois cético, deve duvidar, desconfiar, suspeitar e processá-lo, elaborá-lo”. Para tal, uma precaução é importante: a atenção redobrada sobre a prática histórica porque nem todo conceito novo encontrado é creditado a todos os acontecimentos como forma indistinta e invariante. O documento como monumento (*monumentum*) é a escolha efetuada, é seleção pelas forças que estão em jogo operando. É recordar por totalizações, é avisar, iluminar, instruir sobre algo. O percurso do documento como monumento, emerge de vontades e olhares verticalizados sobre a história (LE GOFF, 2013).

Seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde um tipo único de documentos, especializado para esse uso [...] que historiador das religiões se contentaria em consultar os tratados de teologia ou as recolhas de hinos? Ele sabe bem que sobre as crenças e as sensibilidades mortas, as imagens pintadas ou esculpidas nas paredes dos santuários, a disposição e o mobiliário das tumbas, têm pelo menos tanto para lhe dizer quanto muitos escritos. (LE GOFF, 2013 p.490)

Documento é fabricação, é produto forjado que reúne possibilidades de dar visibilidades a relações de poder e saber que se arregimentam para compor vontades e verdades nos corpos dos sujeitos. O documento é a materialidade de um poder polivalente que age em muitas frentes e cria. Nas palavras de Lemos:

A problematização da escrita e análise como relação de poder e de saber que gera efeitos cotidianos nos corpos, nas subjetividades e nas relações sociais permitiu trabalhar com os documentos de arquivos públicos e privados de diversos equipamentos e grupos sociais, colaborando com diferentes áreas.” (LEMOS, 2014a, p. 428)

Essa ampliação sobre a análise e a produção de arquivos e documentos faz pensar em tantas formas de exclusão e controle. E ainda, o quanto se investiu em analisadores (arquivos) como caminhos de confirmação de funções, papéis, perfis para corroborar com determinados interesses e demandas mercadológicas. A racionalidade advinda com a história nova não incita para a reconstrução do documento, como uma espécie de “mais um pouco” do que já foi dito, mas incita a reconstruí-lo por outras análises. Aqui a insurreição é rediscutir a história também



pelas práticas do presente, isto é, tratá-la como história problema justamente por ocupar-se de práticas sociais atuais. Sobre isso, Lemos diz:

Diante desse cenário, torna-se necessária uma crítica à política da fabricação de casos-documentos engendrados pelos mecanismos disciplinares e por suas relações com as práticas de governo da vida em nome da suposta defesa da sociedade. Problematizam-se os procedimentos por meio dos quais a administração social se apropria das histórias de vida para julgar, criminalizar e encarcerar. A obra de Foucault é marcada pela preocupação em utilizar a análise histórica dos documentos para resistir ao controle social e forjar ferramentas de inquietação no presente em termos do que estamos fazendo com os outros e com nós mesmos. (LEMOS, 2014a, p. 429)

Outros deslocamentos são postos na historicidade dos documentos como espaço de dispersão das fendas sociais e políticas. O governo da vida se dá também pela produção de documentos como insumos para educar e capacitar. Estes se constituem numa prática, ou ainda, as suas prescrições geram encadeamentos de sentidos, escolhas de intensidade de tensões e consensos, menor debate e maior orquestração de práticas. De acordo com Certeau (1976), é importante considerar que o documento é um sistema de referências, uma vez que, aponta sentidos e cortes de sentidos, códigos de competência de estratégias positivas, causais, a uma circulação de determinados conceitos.

Para a história moderna é considerado abstrato o pensamento investigativo que se move fora de um tempo evolutivo. Também é considerado abstrata uma análise fora do encadeado causal entre os fatos históricos, que se arvora por outras montagens da relação entre a vida social e as modulações econômicas/políticas. Contudo, fazer um percurso investigativo que correlacione tramas e saberes, é levantar outras transversalidades entre as práticas anunciadas e fazer do documento uma potente empiria, um campo de investigação. A literatura dos documentos coloca em cena “um movimento de reorganização, uma circulação mortuária que produz destruindo”, gerando conformação e passividades, como no caso dos consumidores que recebem, passivamente, os objetos distribuídos pelos produtores como criação de necessidades de consumo (CERTEAU, 1976, p.30).

Operações que se situam no interior de um conjunto de práticas históricas por uma economia que organiza a linguagem do cotidiano, assim como organiza e fabrica necessidades. Muitas vezes, a força-tarefa dos governos sobre a população economicamente pobre se esgota em anunciar “kits combos” contendo: necessidades, sujeitos em perigo, pacotes de políticas sociais, responsáveis pela mudança. É a busca da segurança pela gestão da insegurança. Atenuam-se omissões governando práticas de controles de risco e responsabilizando os sujeitos. Por exemplo, “deixar de seguir regras de saúde, no presente, poderá ser



imputado como culpa por um adoecimento futuro, sem cobertura de seguro saúde por esse desvio se tornar um registro em algum arquivo da administração” (LEMOS, 2014a.p. 433).

Para Certeau (1976), os documentos organizam as leis de uma polícia do trabalho, pois nos seus enunciados circulam recomendações que formam um conjunto de práticas instituídas como um estatuto do sujeito. Portanto, discursos nos documentos são práticas que investem em redes de verdade, que propõe soluções, lamentações e censuras, que proliferam disseminada. Quanto às instituições sociais, estas são tomadas como sistema de difusão de práticas, um modelo originário que se encontra por todas as partes e que “[...] multiplica-se também sob a forma de subgrupos ou de escolas. Daí a persistência do gesto que circunscreve uma doutrina graças a uma base institucional” (CERTEAU, 1976, p.21). A instituição fornece a base social para um discurso de garantia de direitos determinando papéis e sujeitos. A linguagem é sempre atualizada e conjuga política pública com carências, convocação à participação e pacotes de serviços.

Como afirma Certeau (1976, p.2), o lugar tem dupla função: tornar possíveis determinadas pesquisas, por meio de conjunturas e problemáticas comuns, mas também tornar outras impossíveis. “Aqui o não-dito é ao mesmo tempo o inconfessado de textos tornados pretextos, a exterioridade do que se faz em relação ao que se diz, e o desfalecimento de um lugar onde uma força se articula sobre uma linguagem”. Neste mesmo encadeamento, por meio de documentos formativos e orientativos aos profissionais, como no caso ao professor, se constrói a simbolização literária dos vulneráveis e perigosos.

Verdades científicas de vida bem vivida e saudável podem ser solicitadas por práticas docentes, como forma de avaliar potencialidades e, até mesmo, produzir subjetivações polarizadas do futuro vencedor ou do futuro fracassado. Para Certeau (1976, p.28) “a biologia descobre na ‘vida’ uma linguagem falada antes que apareça um locutor”. Isso acontece na escola, quando se trabalha a categoria *formação humana* como disciplina que investe em interpretar a vida dos sujeitos alunos. Um movimento biopolítico, no qual formar o homem é orientar necessidades da espécie humana e ordenar prioridades em nome de sua segurança.

A partir da história nova, os documentos e arquivos foram interrogados também quanto a atribuição de papéis e de construção de realidades, o que os torna um lugar de controle e, portanto, da produção de verdades. Nessa mesma direção, teoremas econômicos amparados numa sociologia da história da população, produzem relações de sentido e conveniências de discurso: “dir-se-á que João teria razões para querer passar, que foi forçado a passar ou que passou por acaso” (VEYNE, 1976, p. 66). O autor chama de *relações de coalizão* quando as ligas de



interesses divergentes se juntam por um fio coletivo. Práticas que agem sobre o corpo social, uma fronteira móvel por onde se produzem exclusões e racismos.

Considerações finais

Pensar a Governamentalidade e a Biopolítica como dispositivos de segurança sobre a população no território escolar traz problematizações sobre a valorização de racionalidades positivistas no modo de pensar o investimento na vida. Estas categorias agem pela positividade do poder no sentido de produzirem investimentos no corpo social, de produzirem práticas discursivas que subjetivam e incitam prognósticos de sujeitos e políticas sociais intersetoriais para a vida em risco. Nesse sentido, se confirma a importância de historicizar práticas globais de cuidados com a vida acionados por cálculos de uma econômica política em diferentes acontecimentos da vida da sociedade. Assim também, de trazer à tona novos reordenamentos e atualizações de formas de governar a população e de desmontar dispositivos de uma história natural dos sujeitos a serem governados.

Na sociedade do empresariamento no modelo do padrão logístico ou regulador o próprio Estado é o empresário. Tal modelo se move pela lógica comparativa, cuja maior vantagem está na superação de indicadores de desenvolvimento, assim como na elevação dos patamares competitivos. Uma gestão que por outras maneiras delega, de certa forma, aos territórios educáveis, como a escola, a proteção e a seguridade numa sociedade com forte história de *desfiliação social*. O termo *desfiliação social* é utilizado por Castel (2012, p.219) para falar daqueles “que permanecem fora do espaço social”.

Pensar em desfiliação social segundo a definição de Castel é de um enredo analítico imensurável porque permite enfatizar a confluência de vários processos de exclusão que produzem formas de vulnerabilidade ao longo da história. A degradação dos vínculos relacionais, políticos e sociais retroalimentam processos de fratura social sem reais compromissos em saná-los. Ser colocado fora da escola há é um passo para um processo de desfiliação social intenso, na medida em que a educação escolarizada é um espaço de socialização relevante.

Pensar em direitos humanos num contexto de Estado mínimo, pode servir a muitos fins. Portanto, em processos de desfiliação, a justiça social também é produzida sobre medidas extremamente relativas. Como afirma Estêvão (2006), são tempos da prevalência das virtudes do mercado sobre a realidade social. O autor aponta para um esgarçamento do uso dos direitos humanos. Tudo passa a ser inventado como ampliação de direito ou distribuição deste pelo governo.

Por exemplo, no âmbito da educação escolar se assenta uma ética da justiça relacionada a expressões de equidade de direitos sobre a população.



Entretanto, programas educacionais em nome da equidade social também produzem e/ou mantêm processos de desfiliação. No Brasil, historicamente, a produção de políticas sociais não é marcada por condições efetivas de acesso a direitos. Considerando a perspectiva de Castel (2012), pode-se afirmar, inclusive, que a desfiliação social emerge mais fortemente com o neoliberalismo.

Segundo Viana e Silva (2012), com a forma de institucionalização das políticas sociais no Brasil, com o novo governo em 2003, há uma conversão de modos de organizar os vetores da ação das políticas públicas. A conversão que se dá é quanto a realidade econômica, já que o Brasil passa de país devedor, internacionalmente, para credor. No sentido de integração à economia global, a grande mudança nesse governo foi deslocar a relação “Estado e Mercado”, para esforços de conjugação entre “Estado, Mercado e Sociedade”.

Castel (2012) afirma que na história contemporânea são eleitas questões sociais como precariedade, exclusão, desfiliação, desemprego para compor cenários políticos. Temáticas que se materializam por uma biopolítica de população, que reúne cálculos, índices e referências sobre a saúde e o bem-estar; que se organizam em estratégias de governamentalidade menos endurecidas, que reativam formas de diálogo com coletivos sociais. No cenário atual de práticas de governamentalidade, as redes discursivas funcionam por regularidades de determinados saberes que incitam modos de cuidado com o corpo. Formas de assistência na saúde da população também são colocadas em discurso por saberes correlatos que na instituição escolar enredam o professor por mecanismos que estimulam ações em nome da seguridade social.

O discurso da justiça distributiva também pode ser analisado na ótica de Castel (2012, p. 314), quando ele fala do discurso que é difundido acerca das ações em nome do risco social: “o social é um conjunto de práticas que visa atenuar o déficit”, no qual pelo anúncio do risco é possível orientar, treinar, prever, projetar. Assim, pela eminência do risco, agir em conjunto.

“Fazer social” é trabalhar sobre a miséria do mundo capitalista, isto é, sobre os efeitos perversos do desenvolvimento econômico. É tentar introduzir correções às contrafinidades mais desnudas da organização da sociedade, porém sem tocar em sua estrutura. [...] Trata-se de amenizar a miséria, não de repensar, a partir dela, “as condições de existência de um poder”. (CASTEL, 2012, p. 316-317)

Na produção do risco social emergem nuances da desfiliação numa defesa simplista da distribuição de direitos. Práticas discursivas sobre estratégias coletivas pelo bem-comum se tornam potentes instrumentos de promoção de justiça distributiva. Para um sistema de proteção social que empreenda esforços de diálogos entre o Estado-mercado-sociedade, a justiça distributiva precisa



funcionar também para corrigir injustiças e desfiliações sociais construídas historicamente.

Conforme visto, a insegurança, a desproteção e a precarização da vida podem levar a processos de participações domesticadas e acríticas. Nesse contexto, é relevante que políticas de justiça social se constituam independente de mérito nos sujeitos, perspectivando o princípio da dignidade humana, sob o qual cada sujeito é fim em si mesmo e não meio para outros fins. E por fim, que a positividade da equidade social seja forjada pela maior integração efetiva dos sujeitos aos serviços e bens, do que pela inserção destes em ações gerais e pontuais de proteção.

O arquivo pode explicitar em tramas de poder e saber as práticas sociais biopolíticas de governo das condutas em nome da saúde e do fazer viver em termos da entrada da vida na História, se tornando uma Bio-história. A gestão dos documentos opera como um dispositivo de confissão em que as narrativas são geridas na visibilidade e na dizibilidade das políticas sociais e de seguridade, no Estado Democrático de Direito. Em certa medida, toda seguridade tem um campo de controle para efetivar proteções sociais. Entretanto, onde há poder sempre há resistência.

Fazer viver e deixar morrer passa a ser um processo de normalização por meio da escrita e da fala, em um exame que vigia e pergunta, relata e armazena, preserva e seleciona os documentos-acontecimentos sobre a gestão da vida. Por fim, vale destacar o quanto a História Nova permitiu a ampliação das análises críticas a respeito da biopolítica por meio do controle social de discursos na produção arquivística. Pensar a organização e fabricação dos arquivos possibilita a governamentalidade da Bio-história.

A historicidade apresentada de diferentes forças políticas e econômicas de governamentalidade da vida da população brasileira serve também para construir a história do presente acerca de certas práticas de proteção social difundidas na escola pública. Uma das formas de dar visibilidade a práticas atuais de governamentalidade e biopolítica nas instituições públicas é analisar a montagem institucional de práticas intersetoriais.

Estas, devidamente documentadas e com propostas de instrumentalização de diferentes profissionais e por agenciamento de saberes. Conforme escreve Yazbek (2008), o conceito de proteção social que envolve formas da sociedade proteger parte ou determinado conjunto de seus membros dos riscos inerentes à vida humana, é um conceito que supõe o compartilhamento de situações de solidariedade por múltiplos atores públicos e privados. Contudo, a arbitragem do risco sobre a vida de pessoas, que pertencem a demandas da gestão pública ou os sem acesso a outras formas de proteção social, ocorre por assistencialismos genéricos contabilizados como “pacotes de



atenção básica”. Tais pacotes não garantem e até bloqueiam acessos efetivos, duradouros e qualificados a direitos plenos como à saúde.

Todavia, é no próprio arquivo que é possível resistir e deslocar os documentos como contrapoderes que permitem tensionar a biopolítica, rompendo com racismos de Estado e de sociedade. Usar os arquivos como mecanismos de memória política da resistência de grupos historicamente alvo de captura e regulação por controles finos e/ou até mesmo duros e autoritários é relevante como tática de poder e de saber em nome da potência de vida da História a favor do tempo e contra o tempo. Para Foucault (1979), a genealogia era a insurreição dos saberes sujeitados e a ativação dos saberes locais.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Leila & LEMOS, Flávia. **Teorias pós-críticas na Educação: análise a partir das contribuições de Tomaz Tadeu da Silva**. In: AMORIM, et al (Orgs.) **Teorias, Ensino, aprendizagem: revisitando pensadores da educação**. Jundiaí, s. P.: paco editorial, 2015.

ALMEIDA, Leila. FERRERI, Marcelo et al. A cor cinza da análise genealógica de Michel Foucault e o governo das condutas. In: LEMOS, GALINDO et al (Orgs). **Estudos com Michel Foucault: transversalizando em Psicologia, História e Educação**. Curitiba Pr: CVR, 2015

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. S. Paulo: Atlas, 2009

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995

CASTEL, Robert. **A gestão dos riscos. Da antipsiquiatria à pós-psicanálise**. Trad. Celina Luz. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1987

_____. **As metamorfoses da questão social, uma crônica do salário**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et AL. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008

CERTEAU, Michel de. **A operação histórica**. In: **HISTÓRIA: NOVOS PROBLEMAS**. Jacques Le Goff e Pierre Nora (Org.). Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1976

CESAR, Maria Rita de Assis. **Por uma genealogia da adolescência**. In: BIROLI, Flávia e ALVAREZ, Marcos. **Michel Foucault: histórias e destinos de um pensamento**. Cadernos da F. F. C, Marília: UNESP, v.9, nº1, 2000, pp.131-146.



Conferência Nacional de Política Externa e Política Internacional II. **Seminário Estados Unidos: presentes e desafios**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2008.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Petrópolis, R. J: vozes, 2001

_____. **Entrevista Artíficos**-Revista do Diferê-ICED/UFPA ,v.3, nº 5, jun/2013

DEMARZO; AQUILANTE. IN: **Caderno de atenção básica: saúde nas escolas nº 24**. Ministério da Saúde 2009a, p.10

ESTÊVÃO. **Justiça, direitos humanos e educação na era da globalização**. In: MOREIRA& PACHECO. **Globalização e educação: desafios para políticas e práticas**. Porto-Portugal: Porto editora, 2006

FARENZA & LUCE. **POLÍTICAS Públicas de educação no Brasil: reconfigurações e ambigüidades**. IN: MADEIRA, Ligia (org.). **Avaliação de Políticas Públicas**. Porto Alegre :UFRGS/CEGOV, 2014

FERREIRA, Izabel. VOSGERAU, Dilmeire. Et AL **Diplomas Normativos do Programa Saúde na Escola: análise de conteúdo associada à ferramenta ATLAS TI**. Ciênc. saúde coletiva vol.17 no.12 Rio de Janeiro Dec. 2012. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012001200023. Acessado em 24/07/2017

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I- Vontade de saber**- Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988

_____. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b

_____. **Estratégia saber- poder**. Coleção Ditos & Escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

_____. **Governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010c

_____. **Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina**. Coleção Ditos & Escritos VII. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

_____. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2012a

_____. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2012b

_____. **Ética, sexualidade e política**. Coleção Ditos & Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012c

_____. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012d



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

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003

GOMES, Fábio Guedes. *Conflito social e welfare state: Estado e desenvolvimento social no Brasil*. *Rev. Adm. Pública* vol.40 no.2 Rio de Janeiro Mar./Apr. 2006. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122006000200003&script=sci_arttext

HERZ & HOFFMAN. *Organizações Internacionais: história e práticas*. — Rio de Janeiro: Elsevier, 2004

LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre. *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S. A., 1976

LE GOFF, Jacques. *História & Memória*. Campinas-S.P. Editora da Unicamp, 2013

LEMOS, Flávia. *Contribuições de Michel Foucault para analisar documentos e arquivos na judicialização/Jurisdicionalização*. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 19, n. 3, p. 427-436, jul./set. 2014a. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v19n3/a08v19n3.pdf>. Acessado em: 27/01/2016

_____. *Direitos humanos, educação e segurança pública nas práticas da Unesco no Brasil*. In: *Revista Impulso*, v.2, nº 61, 2014 pp.67-78, set-dez. Disponível: <http://dx.doi.org/10.15600/2236-9767.pdf>. Acessado: 25/01/2016

LOURAU. *Implicação e sobreimplicação* (1990). In: ALTOÉ, Sônia (Org.). *Analista Institucional em tempo integral*. São Paulo: Hucitec 2003

MEDEIROS, Marcelo. *A Trajetória do Welfare State no Brasil: Papel Redistributivo das Políticas Sociais dos Anos 1930 aos Anos 1990*. Brasília: IPEA/MPOG: 2001. Disponível: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/a_trajetoria_do_welfare_state_no_brasil__papel_redistributivo_das_politicas_sociais_dos_anos_1930_aos_anos_1990.pdf

MELO, Adriana. *O projeto neoliberal de sociedade e de educação*. Um aprofundamento do liberalismo. In: LOMBARDI, José & SANFELICE, José (orgs). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas/SP: Autores associados, Histedbr, 2007

MITJAVILA, Myriam. *O risco como recurso para a arbitragem social*. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 14 (2): 129-145, outubro de 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio. *Currículo, cultura e formação de professores*. *Revista Educar*, n. 17, p. 39-52. Curitiba: Editora da UFPR, 2001



OLIVEIRA, Daise de. **Saúde uma questão escolar: abordagem dos Projetos Político-Pedagógicos do Município de Duque de Caxias (RJ)**. Dissertação de Mestrado UFRJ/Programa de Pós Graduação em Tecnologia de Educação para a Saúde, 2014

OLIVEIRA, Francisco de. Das invenções à indeterminação: política numa era de indeterminação, opacidade e reencantamento. In: OLIVEIRA et al [org] **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007

OSORIO, Mara. GARCIA, Maria. **Universidade Aberta do Brasil (UAB): (re) modelando o território da formação de professores**. Caderno de Educação FaE/PPGE/UFPel – Pelotas [38: 119-149, janeiro/abril, 2011

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Pesquisa pós-moderna em educação no Brasil: Esboço de um mapa**. Artigo, 2004. Disponível em: <http://scientificcircle.com/pt/>. Acessado em 25/05/2014.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales: a inovação em história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000

_____. **O desafio historiográfico**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010

ROSSI, André; PASSOS, Eduardo. Análise institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. Rev. Epos vol.5 no.1 Rio de Janeiro jun. 2014

SARAIVA, Karla. VEIGA-NETO, Alfredo. **Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea**. Educação & Realidade, 34(2): 187-201, mai/ago, 2009

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI et. al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004

SANTOS & WESTPHAL. **Práticas emergentes de um novo paradigma de saúde: o papel da universidade**. Estud. av. vol.13 no.35 São Paulo Jan./Apr. 1999

SENRA, Nelson Castro. **O saber e o poder das estatísticas: uma historia das relações dos estatísticos com os estados nacionais e com as ciências**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **O fantasma ronda o professor: a mística da competência**. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-98

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identities Terminais: as transformações nas políticas da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes. 1996.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004



SILVA, Edgar Miranda da. **Participação Social no Programa Saúde na Escola: Possibilidades e limites à efetivação da promoção da saúde e educação para cidadania.** Dissertação de Mestrado UFRJ/Programa de Pós-Graduação no Centro de Ciência da Saúde, 2014

VASCONCELOS, Jorge. **A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia.** Revista Educação e sociedade, v.26, n.93, Sept/Dec. Campinas, 2005. Disponível: www.scielo.br . Acessado em 21/06/2014.

VENTURI, Tiago. **Educação em saúde na escola: investigando relações entre professores e profissionais de saúde.** Dissertação de Mestrado UFSC/ Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica, 2013

VEYNE, Paul. A história conceitual. In: **HISTÓRIA: NOVOS PROBLEMAS.** Jacques Le Goff e Pierre Nora (Org.). Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1976.



RACISMO E A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DO BOM COMBATE

Irene Genecco de Azambuja

Não vou mais lavar os pratos
Cristiane Sobral
(...)
Não vou mais lavar os pratos.
Nem vou limpar a poeira dos móveis.
Sinto muito. Comecei a ler. Abri outro dia um livro
e uma semana depois decidi.
(...)
Sinto muito.
Depois de ler percebi
a estética dos pratos, a estética dos traços, a ética,
A estética.
(...)
Depois de tantos anos alfabetizada, aprendi a ler.
(...)
Li a assinatura da minha lei áurea
escrita em negro maiúsculo,
em letras tamanho 18, espaço duplo.
(...)
Aboli.
Não lavo mais os pratos
(...)
Está decretada a lei áurea.
(Sobral, C. 2000).

Introdução

O presente trabalho está voltado para o tema racismo, complexo e atual, a nível global e local. O campo de análise pontua o racismo étnico e de cor na Europa, marcadamente em suas questões de imigração, e desenvolve-se num âmbito mais detalhado quanto ao racismo no Brasil, no seu contexto histórico escravagista, e contexto atual, quanto a grupos ativistas de enfrentamento ao racismo, a e políticas públicas inclusivas, voltadas para a equidade em educação.



A Unidade Curricular a que se destina este estudo (Multiculturalismo) justifica a abordagem deste tema, pois caracteriza-se pela construção de um processo reflexivo e crítico, em questões de diferenças sócio culturais entre os povos, nações, grupos e etnias, tendo como fundamento a égide do respeito às diferenças. O foco conducente ao desenvolvimento do tema é a Educação, como fator fundamental de conscientização da sociedade, a respeito de comportamentos preconceituosos, excludentes e discriminatórios, geradores de conflitos quanto à desigualdade social resultante, nas diferentes culturas. Objetiva-se assim refletir, discutir e avaliar criticamente o racismo, tendo na Educação seu suporte válido, no intuito de despertar-nos para a necessidade premente de buscar equidade e justiça social entre os sujeitos.

Conceituações significativas na análise e compreensão do racismo:

Identidade

Segundo Stoer, S.R.; Magalhães, A.M.; Rodrigues, D. (2004): A construção da identidade vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos apartados de poder e por revelações de cunho religioso. Porém todos estes materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social bem como em sua visão de tempo/espço” (P 23), que pode ser compreendido como “um processo de criação de sentido pelos grupos e pelos indivíduos (Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004. P. 97).

Exclusão social

Segundo Sawaia, B (2001): Pretende compreender as diferentes nuances das configurações das diferentes qualidades, e dimensões da exclusão, ressaltando a dimensão objetiva da desigualdade social, a dimensão ética da injustiça, e a dimensão subjetiva do sofrimento (Sawaia, B. 1999. P.12).

Racismo

Segundo Touraine, A.: o racismo é a representação de um povo como inferior por razões naturais, independentes de sua ação e de sua vontade. Esta inferioridade é vivida como uma ameaça pelo racista, que identifica a si próprio com valores universais ou com uma cultura superior, e que tenta proteger a sua



sociedade daquela ameaça através de medidas de exclusão. (Touraine, A. In: Wieviorka, M. (1995) (ORG).

Processos sociais migratórios e o panorama do racismo na Europa

De acordo com Stoer, S.R.; Magalhães, A.M.; Rodrigues, D. (2004):

A cultura ocidental viveu secularmente – com raros interregnos críticos – uma espécie de autocontemplação de sua própria superioridade ética e política (...) [que] foi justificada das mais diversas formas (...) A tendência foi sempre para postular a nossa forma de pensar e de conhecer como sendo a mais universal (e, por isto, a mais verdadeira) e a nossa forma de organização social e política, como sendo a mais 'desenvolvida'. As outras epistemologias e organizações sociais – as diferenças – eram julgadas a partir desta posição. (P. 01)

Correlacionando estas reflexões com as ondas migratórias e suas consequências visíveis na União Europeia, Segundo Stoer, S.R.; Magalhães, A.M.; Rodrigues, D. (2004): “Esta renovação do multiculturalismo repõe o jogo de relações com a diferença cultural no jogo mais amplo que é o dos processos sociais e (...) estabelece como sujeito do discurso (científico, ético, político e estético) as próprias diferenças. (P 08).

Segundo o Núcleo de Pesquisas em Relações Internacionais - NUPRI, Silva, D. S (2020) aponta que as condições sub-humanas de imigrantes precisam ser melhor consideradas pelos programas dos governos:

A procura constante pela autossobrevivência, a busca por melhores condições de vida, a necessidade de fuga frente a guerras e perseguições religiosas são razões que estimulam os indivíduos a se deslocarem e migrarem pelo mundo, atravessar fronteiras e deixarem sua região originária. Os índices de indivíduos fugindo de guerras, perseguições e conflitos no ano de 2018 chegou a superar os 70 milhões. Sendo o maior índice de deslocados forçados registrado até então pela Agência das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), mesmo se observado os quase setenta anos de existência do Organismo de atuação internacional, que foi criado em 1950. De acordo com o último relatório publicado pela Agência, este número significa um aumento de 2,3 milhões se comparado ao ano de 2017, se aproximando do índice populacional de Estados como a Tailândia e a Turquia. A quantidade se equivaleria, assim, ao dobro do número de deslocados forçados registrado vinte anos antes.

O Programa de Apoio a Integração de Pessoas Refugiadas, aponta que:

Nas últimas décadas, a maioria dos Estados-membros da União Europeia viu aumentar a sua imigração. A acompanhar esse fenômeno têm surgido inúmeros mitos, representações e estereótipos acerca da imigração e dos imigrantes. Em Portugal, o Observatório das Migrações tem assumido como prioridade aprofundar o conhecimento sobre as populações imigrantes, desconstruindo mitos e estereótipos que possam ser veiculados na sociedade portuguesa com factos científicos e a análise de dados estatísticos disponíveis a partir de fontes oficiais (Apoio a Imigração de pessoas refugiadas).



Salienta ainda, a autora Silva, D.S. (2020) que: “a abertura ocasionada pelo avanço da União Europeia, está alicerçada sobre um enrijecimento institucionalizado das fronteiras externas, e conseqüentemente, por restringir as imigrações e controlar a entrada de irregulares (ou ainda, “indesejáveis”).

Confirmando e validando com muita propriedade a existência explícita de preconceitos na Europa, encontra-se na fala proferida pela Comissária para os Direitos Humanos do Conselho da Europa dados colhidos em diversos relatórios referentes a racismo de cor e etnia. Segundo Dunja Mijatovic:

Embora a maioria dos Estados europeus não reúna dados sobre discriminação racial, alguns relatórios dão uma ideia da magnitude do problema. Na França, uma pesquisa da autoridade independente *Defenseur des Droits* (Defensor dos Direitos) mostrou que os jovens de ascendência árabe e africana tinham 20 vezes mais probabilidade de serem parados e revistados do que qualquer outro grupo masculino. De acordo com a *Equinet*, Rede Europeia de Organismos para a Igualdade, problemas semelhantes foram identificados em outros países, como Bélgica, Dinamarca, Chipre, Irlanda, Itália, Espanha, e Reino Unido. Na Rússia, um relatório da ONG *Levada Center*, encomendado pelo Congresso Judaico Russo, mostrou uma negatividade acentuada em relação aos negros ou “migrantes da África”, enquanto na Finlândia, um relatório de 2017 sobre a discriminação sofrida por afrodescendentes revelou que a maioria dos entrevistados enfrentavam discriminação com frequência. (...) Em uma pesquisa publicada em 2018 pela Comissão Irlandesa de Direitos Humanos e Igualdade, os negros emergiram como desfavorecidos no que toca ao acesso a empregos de alto nível, apesar das altas qualificações. A violência física e verbal é outro problema enfrentado pelos negros. Em Portugal, defensores dos direitos humanos e legisladores afrodescendentes foram agredidos ou receberam ameaças de morte. A ex-ministra da Integração italiana *Cecile Kyenge* e a ex-ministra da Justiça francesa *Christiane Taubira* têm sido repetidamente alvo de calúnias racistas. Vejo uma continuidade entre esta situação e as injustiças que os negros na Europa têm sofrido por gerações. No entanto, há uma negação generalizada do problema. A promessa não cumprida de igualdade traí uma longa tradição política, filosófica e judicial que coloca a igualdade no centro das democracias europeias. Tanto o Tribunal Europeu de Justiça como o Tribunal Europeu dos Direitos Humanos, bem como o Comitê Europeu dos Direitos Sociais e os órgãos de tratados da ONU, têm uma rica jurisprudência sobre a aplicação deste princípio. Ainda assim, os Estados parecem lentos quando se trata de conter as práticas discriminatórias que mantêm os negros como cidadãos de segunda classe em nossas sociedades. Para reverter a situação, os países europeus precisam fazer da luta contra o racismo e a discriminação racial uma de suas principais prioridades. (Mijatovic, D. 2021 Seção Opinião, em 21/06/2021).

Continuando, propõe a Comissária para os Direitos Humanos da Europa, que para combater o racismo por meio de legislação e educação, é preciso “atacar as raízes do racismo contra os negros e abordar o legado do passado colonial e da escravidão histórica. Também é necessário lutar contra o discurso de ódio e os



crimes racistas de forma mais sistemática”. (Mijatovic, D. 2021 Seção Opinião, em 21/06/2021).

O Racismo e o panorama atual nos Estados Unidos

O recente episódio com George Floyd, nos Estados Unidos impactou o mundo todo e acende indignação e revolta, impulsionando a busca urgente de providências legais, incluindo a educação dos indivíduos para o senso coletivo de respeito mútuo e a construção da cidadania sob a égide dos Direitos Humanos. Souza Santos (1999) destaca que os direitos humanos são inegavelmente ligados à cultura, que é em si mesma única, idiossincrática, mas que o respeito às diferenças deve ser universal, porque o humano se funde, nas mesmas buscas de respeito e busca de liberdade, numa política humana, local ou global, onde esta caminhada pode ser cada vez menos conflituosa e ameaçadora.

Com respeito ao racismo, nos Estados Unidos, diz-nos Pacheco, R. (2021) que:

A vitória de Joe Biden se deve muito à comunidade negra e às muitas mobilizações feitas por organizações como a Fair Fight, da ativista Stacey Abrams, igrejas negras, movimentos como o Black Lives Matter, além de muitos atletas, como o astro LeBron James e celebridades negras que impulsionaram os afro-americanos a votarem no candidato democrata à presidência. Tudo isso reverberou na derrota de Donald Trump e do partido Republicano (...). Agora mostrando como a questão racial é crucial na história americana (assim como no Brasil), os parlamentares e governadores trumpistas assumiram de vez o contra-ataque à discussão sobre o racismo, sobre a escravidão e suas implicações para a formação da sociedade norte-americana. Os Republicanos abriram uma perseguição contra a chamada Teoria Crítica Racial e seu ensino nas escolas do país. (...) Neste momento, os republicanos estão com uma verdadeira campanha com o objetivo de impor como o racismo histórico é ensinado, intimidando professores e diretores de escolas e enfrentando resistência de democratas e educadores em um confronto político que, no limite, visa formar uma nova geração de crianças e adolescentes que ignorem ou relativizem o passado e o legado escravocrata dos americanos (Pacheco, R. Seção Artigos & Reflexões. 04.06.2021).

Com respeito à Teoria crítica da raça (TCR) esclarece Pacheco, R (2021) que “surgiu entre acadêmicos negros, inicialmente no campo do Direito, e foi fundamental para ajudar a entender muitas das desigualdades intrínsecas da sociedade americana. Mas, agora, a TCR se tornou o alvo preferencial dos republicanos, numa cruzada que eles afirmam ser para manter o país “unido” e fiel aos “pais fundadores”. A investida teve até coletiva de imprensa, com deputados de diferentes estados, em frente ao Capitólio, acusando a TCR de “trazer divisão” e “ódio avançado”.



O Racismo e o panorama atual no Brasil

O que já era conflitivo e carente de ações políticas e sociais imediatas, tornou-se, emergencial, urgente e incontornável, no surgimento de um quadro global jamais suposto: uma pandemia, frente ao Corona vírus, abalando estruturas sociais e culturais, políticas e econômicas, como seria impossível imaginar. Mas, de algum modo, surpreendentemente, isto tudo parece estar mexendo com valores, ideais e visão de mundo, em meio a uma tumultuada realidade. Encontramos em Xavier (2021), ativista no enfrentamento ao racismo no Brasil, que “Negacionismo, desinformação, falta de oxigênio e compra inadequada de vacinas compõem a trajetória de erros que levaram à morte 330 mil brasileiros, em sua maioria negros e negras” (Xavier. Seção Enfrentamento ao Racismo. 6 de abril de 2021). Continua a autora, informando sobre a situação da população negra na pandemia, dizendo-nos que:

A vacina, símbolo da esperança no enfrentamento definitivo da pandemia de Covid-19, não está chegando à população negra no mesmo ritmo em que chega aos brancos no Brasil. Dados recentes do Ministério da Saúde divulgados pela imprensa mostram que, até 22 de março de 2021, os brancos (38%) representavam quase o dobro dos pardos ou pretos (21%) entre os vacinados. Os números refletem uma dura realidade relacionadas às desigualdades decorrentes do racismo (Xavier, Seção Enfrentamento ao Racismo. 6 de abril de 2021).

Com respeito às Ações afirmativas no Brasil, importantes considerações, segundo (Poletto, D. B, Efron, C. & Rodrigues, M. B. 2020. P 3) nos mostram que o Brasil tem sido historicamente marcado pela falta de acesso em várias esferas da vida social”. Tal afirmação suscita uma importante questão a respeito de Ações afirmativas, uma vez que “o déficit educacional brasileiro necessitará de mais tempo para ser equacionado, (...) (e) não é somente a aprovação de uma lei ou a colocação em prática de uma decisão que impacta a sociedade, mas, acima de tudo, as acomodações necessárias após a operacionalização da lei ou decisão. (...) Entender o processo de formulação e aprovação de políticas públicas é imprescindível para a abordagem do tema. (Poletto, D. B, Efron, C. & Rodrigues, M. B. 2020. P 3-4).

Igualmente significativas e preocupantes são as colocações das autoras Bento, A., Justino, E., Gusso, F., Oliveira, F., & Silva, J. (2016 P4-5), quando destacam que “A sociedade brasileira do século XXI ainda é cruzada por desigualdades e exclusão social. No âmbito escolar, e em particular nas Universidades. (...) Portanto, as políticas educacionais de configuração tradicional não pareceram eficazes em abranger amplos segmentos de brasileiros mais pobres, negros, mulatos e índios em seu contexto. As ações afirmativas, em



especial as políticas de cotas, foram exibidas como possível resposta a graves problemas averiguados.

O racismo no Brasil – histórico escravagista e o ativismo de resistência

No Brasil não temos ainda questões migratórias étnicas, como acontece na Europa, por exemplo, na atualidade, embora a diversidade cultural seja fator marcante na identidade do país. Mas fator relevante a destacar seria quanto à imigração, especialmente de alemães e italianos, na região Sul do Brasil. Em Santos, M. O. (2017) destaca-se que “no final do século XIX, observamos disputas entre os chamados ‘colonos de origem’, mas também alianças contra ‘brasileiros’ (negros e índios) e luso-brasileiros” (Santos M. O. 2017. P 231). Complementando, diz-nos a autora que no Sul, há diferentes afirmações de identidades: quilombolas, açorianas, italianas e alemães que se contrapõem.

Temos, inequivocamente, questões históricas advindas da escravização dos negros africanos, para as quais, ainda que tardiamente, é urgente e necessário buscar equanimidade de direitos, por meio de políticas públicas que, entre outros âmbitos, contemplem e minimizem as consequências danosas sofridas pelos negros. Nesta perspectiva, afirmam Naiff, D. G., Alves, L., & Aguiar de Souza, M. (2009. P 217), que “Uma das razões alegadas para certo atraso na reivindicação, quando comparamos o Brasil com os Estados Unidos da América, onde ações afirmativas acontecem desde a década de 1960, foi a predominância ao longo do século XX do ‘mito da democracia racial’ no imaginário brasileiro”. Nesta realidade falsificada pelo discurso, submergem preconceitos, segregação e exclusão social, sobre o que podemos inferir, segundo (Sawaia, B. 2001. P 1) que:

Grande parte dessas desigualdades sociais enfocam apenas uma de suas características em detrimento das demais, como as análises centradas no econômico, que abordam a exclusão como sinônimo de pobreza, e as centradas no social, que privilegiam o conceito de discriminação, minimizando o escopo analítico fundamental da exclusão, que é o da injustiça social.

Em Rozas (2009) constata-se que “Durante o decorrer da História do Brasil, os negros passaram por vários períodos difíceis, não eram reconhecidos como seres humanos, mas sim como objetos, sofrendo todos os tipos de abusos e discriminações, dessa forma, não eram reconhecidos como indivíduos dotados de capacidade (P 10). Destaca a autora que:

Sabe-se que com o advento da abolição da escravatura, inúmeras foram as mudanças na vida dos escravos, não se tratando somente da tão sonhada libertação, mas sim, devido às condições precárias que enfrentaram após esse período. Vale ressaltar, que o Poder Público não intervinha em questões desse



cunho, de certa forma, deixando esses seres humanos abandonados e sem nenhum tipo de amparo (Rozas 2009. P10).

Detidos social e culturalmente por um longo período de escravização, e por uma ‘abolição’ mais formal do que efetiva, os negros assumem-se e crescem atualmente em seus movimentos de reivindicação de direitos à equidade, em todas as esferas. Segundo Silvério (2003) “a construção social de que no Brasil não há negros, (mas) somente mestiços, teve entre outras consequências nefastas banalizar as práticas discriminatórias cotidianas e reforçar a invisibilidade deste mesmo negro perante a sociedade” (Silvério 2003 in: Naiff et All 2009. P 217).

Quanto aos efeitos deste discurso manipulativo, encontramos na autora Jurado, M.T. (2019), que:

Esta banalização, ou naturalização de pensamentos e situações discriminatórias rotineiras “promovem a discriminação racial e formam o racismo estrutural. É preciso, entretanto, segundo a autora, entender primeiro o significado de racismo, que no seu entendimento é o elemento que sustenta a estrutura social, política e econômica da sociedade brasileira, pelo fato do Brasil ter uma história de mais de 300 anos de escravidão, deixando enraizado no inconsciente coletivo da sociedade brasileira um pensamento que marginaliza as pessoas negras, e as impede de se constituírem como cidadãs plenas. Esclarece a autora que esse equívoco de narrativa resulta na desvalorização da cultura, intelecto e história da população negra. Mina suas potencialidades e, principalmente, aumenta o abismo criado por desigualdades sociais, políticas e econômicas. (Jurado, M. T. 2019. Seção Enfrentamento ao racismo).

Especifica Jurado, M. T. (2019) que:

Este é um problema evidenciado por números. No Brasil, pessoas negras são mortas com mais frequência que pessoas não negras: os negros representam 75% das vítimas de homicídio, segundo o Atlas da Violência de 2019. São maioria, também, em meio à camada mais pobre da população: dos 10% de brasileiros mais pobres, 75% são negros, segundo o IBGE. Complementa a autora que para falar sobre os efeitos do racismo na sociedade brasileira é preciso encará-lo como um fenômeno essencialmente transversal. É preciso entender que ele forma uma teia de violências que afeta jovens, homens e mulheres encarceradas e encarcerados; que define os mecanismos que regem o tráfico de mulheres e meninas; que afeta a vida da população LGBTQI+, da população quilombola e ribeirinha; e que explica o preconceito contra as religiões de matriz africana, ameaçando seu direito de existir. (Jurado, M. T. 2019. Seção Enfrentamento ao racismo).

Políticas públicas, ações afirmativas e a necropolítica no Brasil

Encontramos em Brasil Escola (2021) dados pertinentes a este estudo, quanto a índices de exclusão racista, informando que:



Segundo a Revista Retratos, seção do site Agência de Notícias IBGE, vinculado ao Governo Federal, no senso do IBGE de 2016, os **autodeclarados pretos ou pardos** ainda eram maioria nos índices de analfabetismo e desemprego e obtinham menor renda mensal. Isso implica, (...) a adoção de políticas públicas afirmativas para valorizar quem foi sistematicamente marginalizado e excluído da sociedade durante tanto tempo. Nesse caso, seriam necessárias mais que atitudes individuais (de conscientização), mas uma atuação dos poderes públicos para promover políticas de inserção e não exclusão dos pretos e pardos no Brasil. (Brasil Escola 2021. Seção Sociologia, Racismo).

Guarnieri & Silva (2017) “No Brasil a Lei das Cotas (nº 12.711) foi aprovada em agosto de 2012, como política pública de ação afirmativa na Educação Superior, após mais de uma década de debate e com muitas controvérsias” (P 2). É destacado ainda pelas autoras que:

O primeiro Programa de Cotas brasileiro foi implementado em 2003 pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro- UERJ, (e) apesar das cotas raciais suscitarem controvérsias no cenário mestiço-brasileiro e serem constantemente alvo de críticas, por que tantos Programas de Cotas foram implementados nas universidades antes mesmo de se tornarem lei federal? (Guarnieri & Silva 2017. P 2).

Com respeito à legislação, acrescentam ainda os autores que a lei 12.711/2012, referente a cotas:

Colocou em discussão temas polêmicos e por tanto tempo relegados ao ostracismo na realidade brasileira. Não somente o racismo, como também a desigualdade social e de oportunidades entre estudantes provenientes de diferentes estratos sociais. Para os apoiadores, as mudanças no acesso ao ensino superior refletem em benefícios em outras esferas: desde direitos humanos, até razões mais práticas, de tipo econômico e de novas possibilidades de desenvolvimento social, sem falar, na superação e prevenção da pobreza e marginalização (Guarnieri & Silva 2017. P 5).

Quanto à Necro política, afirma veementemente Santos, F. S. (2021), que “Políticas Públicas e Políticas Afirmativas de qualidade não são favores. É dever de quem está ocupando cargos públicos (eleitos (as) pelo povo), pagos por nós, garantirem a implantação e implementação Políticas Públicas de qualidade” (Santos, F. S. Seção Guest post, em 5.de junho de 2021). Esclarece a autora que o Brasil carrega em seu histórico o “triste legado de descaso com a população negra. Foram mais de 300 anos de escravidão e até o atual momento não tivemos nenhum reparo ancestral e muito menos contemporâneo que ressarce toda violação de Direitos que fomos e somos vítimas” (Brasil Escola. Seção Guest Post em 05.06.2021). Continua a autora ativista dizendo que foi uma luta ancestral “para que o negro pudesse ocupar o espaço no ensino superior, e tantos outros, ocupados antes majoritariamente pelas pessoas brancas. Uma luta que se constituiu e se constitui no modus operandi resistindo e denunciando os



desmontes das Políticas Públicas, protagonizando a luta por nenhum direito a menos” (Santos, F. S. Seção Guest post, em 5 de junho, de 2021).

Acrescentando, a autora Santos, F. S. (2021) cita alguns autores teóricos sobre política pública, fazendo um link com a Necro política, onde:

O autor Dye faz uma análise conceitual, afirmando que política pública é “tudo aquilo que os governos escolhem fazer ou não fazer”(DYE, 1972, p. 1, apud SECCHI, p 5-6). Alguns autores pactuam com a afirmação de Dye. A título de exemplo, para Souza (2006), não fazer nada em relação a um problema também é uma forma de política pública. Podemos utilizar essa afirmação fazendo um paralelo com o termo necropolítica, cunhado pelo filósofo, MBEMBE. Para o autor Necro política é o poder do Estado operando na forma de escolha pela via omissiva de quem deve viver e quem deve morrer. (MBEMBE, 2016, p.123 ss. (Santos, F. S. Seção Guest post, em 5 de junho, de 2021).

Considerações finais

Vivemos um momento histórico de grandes e significativas mudanças políticas econômicas e sociais, global, e localmente, que ressalta a importância de estudos sobre preconceitos, discriminações, segregação e comportamentos excludentes, provenientes de crenças culturais, religiosas, políticas e sociais. Na União Europeia o movimento migratório, assoberbado e crescente nos últimos anos, em grande parte consequente de guerras, perseguições étnicas, religiosas, sociais e culturais, traz questões sérias a serem equacionadas. Nasce necessidades prementes de novas legislações que contemplem, ainda que de início em caráter emergencial, a equidade de direitos nas diversas nacionalidades e etnias que se agrupam numa nova realidade.

É importante ressaltar a educação como fator fundamental de conscientização e superação de preconceitos e segregação, sendo que neste sentido, as cotas raciais, para ingresso no ensino superior no Brasil, têm grande significado, indo na direção de buscar equidade e corrigir esta desigualdade social que cerceia as pessoas negras, índios e pardos, em seus direitos de cidadania. Apesar dos debates acirrados, a favor ou contra, é preciso ter presente que “Seja como for, o importante é não reduzir o realismo ao que existe, pois, de outro modo, podemos ficar obrigados a justificar o que existe, por mais injusto ou opressivo que seja” (Santos 1997, P122).

A importância do estudo sobre racismo fundamenta-se no fato de que as questões raciais são estruturantes porque fazem parte da construção das nossas sociedades. As subjetividades que nos compõem — os nossos preconceitos, por exemplo — acabam construindo as relações sociais que estabelecemos. E essas relações estão impregnadas de uma construção histórica equivocada, que mantém



a população negra em posição de subalternidade. (Jurado, M. T. 2019. Seção Enfrentamento ao racismo. Em 26 de agosto de 2021).

Referências Bibliográficas

BENTO, A., Justino, E., Gusso, F., Oliveira, F., & Silva, J. (2016). Políticas de cotas raciais: conceitos e perspectivas. *Ensaios Pedagógicos*. *Ensaios Pedagógicos*, 64-81. <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/nl2/artigo6.pdf>

BRASIL ESCOLA - Porfirio, F. (2021) Seção Sociologia - Racismo. <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/racismo.htm>

GUARNIERI, F. V., & Silva, L. L. (2017). Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 183-193. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121100> <https://www.scielo.br/j/pee/a/4jyF7L8ncM6QTvKM3TzjdGj/?format=pdf&lang=pt>

JANUZZI, P. M. Indicadores Sociais no Brasil. Campinas: Alínea, 2009.In:

SANTOS, S. G. (2021). Políticas Públicas e a Negro política brasileira. Políticas Públicas e a Necropolítica brasileira - Geledés (geledes.org.br)

JURADO, M. T. (2019, August 26). Enfrentamento ao racismo. *Brasil de Direitos*. https://www.brasildedireitos.org.br/noticias/488-o-que-racismo-estrutural?utm_source=google&utm_medium=ads&utm_campaign=search&gclid=CjwKCAjwvt8uGBhBAEiwAay_u9d23hdTG2L9xx3UIW_BaF9P00SX8Aa_sTg3dL6KEfxvPB9RGaUhUdBoCnXUQAvD_BwE

MBEMBE (2016). Necropolítica. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Capa, número 32. UFRJ. (2020). In: Santos, S. G. (2021). Políticas Públicas e a Negro política brasileira. <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>

MIJATOVIC, D. (2021). Europa precisa despertar para o racismo. NUPRI – Núcleo de Pesquisas em Relações Internacionais. Seção Mundo, Opinião. 21/03/2021. <https://www.dw.com/pt-br/opini%C3%A3o-europa-precisa-despertar-para-o-racismo/a-56934674>

NAIFF, D. G., Alves, L., & Souza, M. (2009). As Representações Sociais de Estudantes Universitários a Respeito das Cotas para negros e pardos nas universidades públicas brasileiras. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9(1), 216-229. <https://doi.org/10.12957/epp.2009.9146>

PACHECO, R. (2021). Alerta para o Brasil: Estados Unidos vivem pior momento desde a segregação. Seção Artigos e Reflexões. UOL - 04/06/2021 Alerta para o Brasil: Estados Unidos vivem pior momento desde a segregação - Geledés (geledes.org.br)



POLETTI, D., Efrom, C., & Rodrigues, M. B. (2020). Ações Afirmativas no Ensino Superior: revisão quantitativa e qualitativa de literatura (24th ed.). Revista Eletrônica Educare. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.16> Programa de Apoio a Integração de pessoas refugiadas. <https://www.acm.gov.pt/pt/-/apoio-a-integracao-de-pessoas-refugiadas>

ROZAS, L. (2011). Cotas para negros nas universidades públicas e a sua inserção na realidade jurídica brasileira: por uma nova compreensão epistemológica do princípio constitucional da igualdade [Doctoral dissertation, USP - Universidade de São Paulo]. 10.11606/D.2.2009.tde-21062011-153542. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-21062011-153542/pt-br.php>

SANTOS, B. (1997). Uma concepção multicultural de Direitos Humanos (39th ed.). Lua Nova. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451997000100007> <https://www.scielo.br/j/ln/a/gVYtTs3QQ33f63sjRR8ZDgp/abstract/?lang=pt>

SANTOS, M. O. (2017) Reescrevendo a história: imigrantes italianos, colonos alemães, portugueses e a população brasileira no sul do Brasil. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 230 - 246. jan./abr. 2017. DOI: 10.5965/2175180309202017230 <http://dx.doi.org/10.5965/2175180309202017230>

SANTOS, S. G. (2021). Políticas Públicas e a Necro política brasileira. Portal Geledés – Instituto da Mulher Negra/ Rede de Historiadores Negros. Seção Guest post (05/06/2021)/Google Arts & Culture. Políticas Públicas e a Necropolítica brasileira - Geledés (geledes.org.br)

SAWAIA, B. (2001). As Artimanhas da Exclusão Social (2nd ed.). Editora Vozes. <http://www.revispsi.uerj.br/v2n2/artigos/Resenha.pdf>

SECCHI, L.(2010). Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos. 2ª edição, São Paulo: Cengage Learning, 2010. In: Santos, S. G. (2021). Políticas Públicas e a Necro política brasileira. Políticas Públicas e a Necropolítica brasileira - Geledés (geledes.org.br)

SILVA, D. S. (2020). Um recorte sobre as imigrações na União Europeia. NUPRI Núcleo de Pesquisa em Relações Internacionais. <https://nupri.prp.usp.br/blog/um-recorte-sobre-as-imigracoes-na-uniao-europeia/>

SILVÉRIO, V. R. (2003). Ação Afirmativa e o combate ao racismo Institucional no Brasil Cadernos de Pesquisa. In: Naiff, D. G., Alves, L., & Aguiar de Souza, M. (2009. P 217). <http://www.revispsi.uerj.br/v9n1/artigos/pdf/v9n1a17.pdf>

SOBRAL, C (2000) – Não vou mais lavar os pratos. (Cadernos negros 23: poemas afro-brasileiros, 2000. <http://www.letras.ufmg.br/literafro/24-textos-das-autoras/932-cristiane-sobral-nao-vou-mais-lavar-os-pratos>



SOUZA, C. (2006) Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Sociologias: Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. In: Santos, S. G. (2021) Políticas Públicas e a Negro política brasileira. Políticas Públicas e a Necropolítica brasileira - Geledés (geledes.org.br)

SOUZA Santos, (1999). A construção multicultural da igualdade e da diferença. Oficina do CES – Centro de Estudos Sociais. Coimbra. <https://ces.uc.pt/publicacoes/outras-publicacoes-e-colecoes/oficina-do-ces/numeros/oficina-135>

STOER, S.R.; MAGALHÃES, A.M.; RODRIGUES, D. (2004) O lugar da Identidade. In: O lugar da exclusão social – Um dispositivo de diferenciação pedagógica. Cortez: São Paulo, p.97-112.

TOURAINÉ, A. O racismo hoje. In: Wieviorka, M. (1995) (ORG.) Racismo e Modernidade. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=1873191&pid=S1414-9893200200040000700034&lng=pt

XAVIER (Criola), L. (2021, Abril 6). Não tem vacina contra o racismo ainda. Brasil de Direitos (seção Enfrentamento ao Racismo). <https://www.brasildedireitos.org.br/noticias/726-no-tem-vacina-contr-o-racismo-ainda>

WIEVIORKA, M. (1995) (ORG.) Racismo e Modernidade. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=1873191&pid=S1414-9893200200040000700034&lng=pt



AS ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS DE UM MESTRE: ENTRE AS EXTRAÇÕES DO PROGRESSO E O REFINO DA COOPERAÇÃO

*João Batista Nunes Filho¹
Josineide Silveira de Oliveira²*

Introdução

Os grandes mestres constituem-se mediante os desafios da realidade na qual estão inseridos e nutrem-se do desabrochar das forças de cooperação que são capazes de articular. São pessoas aptas à leitura do cotidiano, hábeis na busca de alternativas e eficientes na tomada de decisões. Os verdadeiros mestres marcam de tal forma a história do lugar que habitam e dos indivíduos que os rodeiam - pois valem-se da arte de educar para transformar vidas e espaços - que podem ser considerados pessoas extraordinárias. Na compreensão de Eric Hobsbawm (2016, p. 7) as pessoas extraordinárias são “os principais atores da história” porque pensam e agem de modo a mudar o curso de processos sociais tanto locais quanto regionais. São figuras dotadas de personalidades marcantes “moldadas por seu passado e presente” (HOBSBAWM, 2016, p. 8), de sorte que, em virtude da racionalidade de suas crenças e ações, modelam as sociedades nas quais estão inseridas, com as quais precisam se defrontar e a partir das quais forjam horizontes de futuro. Em situações de opressão, repressão ou incompreensão das potencialidades humanas e regionais, tomam a dianteira para mobilizar outros sujeitos e imprimir nova ordem social.

No interior do Estado do Rio Grande do Norte, na região denominada como Costa Branca/Vale do Açu, pode-se falar de uma dessas pessoas extraordinárias, um

¹ Possui graduação em Teologia pela Faculdade Dom Heitor Sales (2016). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN na linha de pesquisa da educação, construção das ciências e práticas educativas. É Pesquisador do Grupo de Estudos da Complexidade (GRECOM/UFRN). Atualmente é diretor do Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório. Email: jbnfilho@gmail.com

² Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1985), mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1996), mestrado em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP (2012) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2004). Atualmente é docente APOSENTADA da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN). É pesquisadora permanente do Grupo de Estudos da Complexidade (GRECOM/UFRN). Email: josilveira02@gmail.com



mestre inteirado das exigências do viver daquela gente, disposto a mover-se em vista da superação das desigualdades sociais e buscar a efetividade do exercício da cooperação. Trata-se do padre católico João Penha Filho, que na década de 1950 soube conciliar os afazeres sacerdotais com a missão educativa no intuito de acudir vidas carentes e mostrar-lhes novas possibilidades. O Reverendo da “terra das salinas” parece ter sido tocado pela dinâmica da extração do sal que apregoava as altas cifras monetárias da indústria e quis refinar dos valores que rendem dividendos ao humanismo. Acreditou na educação como uma ferramenta capaz de extrair esperança de homens e mulheres que tiveram seus sonhos necrosados pela falta de oportunidades. Se as impurezas das águas destinadas ao feitiço do sal são evaporadas pelo trabalho dos ventos que tocam as superfícies aquáticas, as impurezas do desalento e do desânimo também podem ser removidas pela brisa da autoconfiança e das novas perspectivas sopradas pela educação.

Nascido em 23 de junho de 1926, na cidade de Touros-RN, ingressou no Seminário de São Pedro, instituição formadora de presbíteros, ainda muito jovem. Ordenou-se sacerdote aos 26 anos e desempenhou seu ministério em paróquias da Arquidiocese de Natal e Diocese de Caicó respectivamente nos municípios de Santa Cruz, São José de Campestre, Currais Novos e Caicó, mas foi em Macau-RN onde a sua missão sacerdotal ganhou notoriedade. Seu trabalho educativo influenciou uma geração que aprendeu enxergar na educação possibilidades de transformações de suas vidas, da vida de outras pessoas e, conseqüentemente, do ambiente no qual estavam inseridas. Os versos seguintes contam da dedicação desse homem da Igreja ao universo educacional:

Padre Penha surgiu como uma luz,
Enviada pelo nosso irmão Jesus,
Para em Macau rasgar a escuridão;
Com sua inteligência fulgurante,
Difundiu em Macau a cada instante,
A beleza sem par da instrução.
Com os dotes da sua inteligência,
Fez nascer uma nova consciência
Na juventude da terra salineira,
Através da vera luz da instrução
Fez despertar em cada coração
Vida nova, sublime, alvissareira.
Um colégio fundou em nossa terra,
Que dizemos: muita grandeza encerra
Na formação de nossa mocidade;
Os sábios e claros ensinamentos
Criaram verdadeiros monumentos,
Áureos caminhos pra posteridade.
(BARROS, 1981 Apud. PENHA FILHO, 1983, p. 29)



Compreendemos que esse instrutor de almas desenvolveu uma pedagogia de base fraterna alicerçada na aguçada capacidade de leitura da realidade, na destreza de deslocamento em busca de soluções e na agilidade de articulação das forças de cooperação.

Capacidade de leitura da realidade

A realidade é construção feita das ações humanas, dos poderes que as determinam e das instituições que as controlam. Educar para compreender e intervir no construto da realidade é uma exigência posta aos mestres que propiciam aos seus discípulos as condições necessárias ao desabrochar de sujeitos capazes de ler a conjuntura social, perceber os alicerces das estruturas mantenedoras dos privilégios de poucos em detrimento do bem-estar de todos. Os mestres são pessoas extraordinárias que no ofício diário possibilitam a outras pessoas oportunidades de tornarem-se produtores do próprio destino e, conseqüentemente, escritores de uma outra história marcada também pela grafia dos que se encontram às margens da sociedade. Padre Penha, em Macau, foi um desses mestres extraordinários que soube abrir canais de acesso para aqueles que o progresso não havia alcançado, afinal, “educar é construir, é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades” (FREIRE, 2008, p. 52).

Se se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora. (FREIRE, 2019, p. 48).

Padre Penha chegou à cidade em março de 1956. Sua primeira preocupação foi estudar o ambiente onde atuaria. O município respirava os ares do progresso advindo da indústria salineira em expansão. A prosperidade alcançada através das atividades ligadas à extração do sal e a alta circulação de dinheiro no comércio local transformavam o panorama do ambiente local e circunvizinho. As pessoas, em sua maioria, dependiam direta e indiretamente da citada atividade. O comércio era bastante aquecido, visto a existência do Porto Marítimo e a polaridade regional da cidade de Macau, fazendo transitar pessoas de inúmeros lugares. Entretanto, nas periferias imperava pobreza e descaso. No chão coberto de salitre vidas corroídas pela desesperança transitavam por entre as ruelas e becos a mirar um desenvolvimento que lhes negava possibilidades inclusivas. A falta de escolaridade da maioria da população limitava boa parte dos indivíduos às longas jornadas de trabalho mal remuneradas com poucos ou quase nenhum direito trabalhista. Numa



terra de tanta efervescência financeira as pessoas que não sabiam ler nem escrever ficavam reféns de uma existência sem sabor.

O jovem padre ao chegar naquele lugar cheio de contradições, modulado por salinas mas marcado com chagas da pobreza, atualizou a instrução evangélica (Mt 5, 13) “vós sois sal da terra.” Naquele contexto de tantas carências optou por tratar de uma delas, dedicou-se à missão da educação, acreditando que desse modo podia temperar destinos e apresentar-lhes um cardápio de outras possibilidades. Foi nesse sentido que se empenhou no acompanhamento da vida daquela gente e junto à administração dos sacramentos e a catequese diária dedicou-se ao projeto de alfabetização capaz de promover a leitura dos códigos ortográficos e sociais. Seguramente foi um grande esforço, mas, como já ensinou Paulo Freire (2019), a libertação é um parto, um parto doloroso, porém “o homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos” (FREIRE, 2019, p. 48). Para o Pe. Penha, a alfabetização e o prosseguimento dos estudos significavam a libertação da cegueira do analfabetismo e das injustiças sociais que assolavam aquelas paragens. Compreendia que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele (...) linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2003, p. 11). Os sujeitos envolvidos na aprendizagem tornam-se partes integrantes e determinantes na formação das suas realidades de vida e do espaço. Ensinar a ler e interpretar o que está à volta é convocar o leitor para enxergar, falar e agir. Por outras palavras, o sujeito leitor é capaz de questionar, refletir e propor alternativas. A história oficial conta do apogeu econômico:

No início do século XX, Macau, já com destaque econômico, transformou-se em cidade polo da região. Sugeriram muitos industriais salineiros filhos da terra, empregando seus lucros em investimentos locais. Muitas pessoas que vieram se estabelecer em Macau foram bem-sucedidas em seus negócios e tornaram-se industriais salineiros de porte médio e armadores de navios de pequena e média cabotagem (BEZERRA, 2011, p. 31).

O cenário desenvolvimentista contrasta com a coxia que esconde as várias mazelas sociais enraizadas no lugar. Exploração trabalhista, prostituição, libertinagem e a propagação de uma cultura de violência, em especial nas zonas periféricas da cidade, somam-se ao desleixo com saúde e educação. Muitos jovens e crianças desfavorecidos das benesses, por infortúnio do destino ou livre decisão dos homens, desconheciam a própria identidade. Segundo Getúlio Teixeira, em depoimento concedido no dia 14 de março de 2023,

Macau era muito carente em termos de educação. Certa vez, quando escoteiro estudante do Ginásio Nossa Senhora da Conceição, assumindo a monitoria da campanha de alfabetização que fazíamos nos bairros periféricos, dando uma aula



na Igreja de São Pedro, perguntei a um menininho que lá estava: como é o seu nome? Ele disse: 'peiraí que vou perguntar a mamãe'.

Na observação atenta dessas contradições o jovem sacerdote compreende que além das portas do templo existe um contingente de necessidades a serem tratadas como pré-requisito da dignidade humana, dentre as quais o investimento na educação como força transformadora. Bem disse o poeta moçambicano Mia Couto (2011, p. 99): “ensinar a ler é ensinar a transpor o imediato. É ensinar a escolher entre sentidos visíveis e invisíveis. É ensinar a pensar no sentido pleno da palavra ‘pensar’, que significa ‘curar’ ou ‘tratar’ do ferimento.” As crianças e jovens que não tinham acesso à educação encontravam-se feridos em sua dignidade. Longe dos avanços tecnológicos do mundo moderno e alheios às transformações sociais alcançadas em meados do século XX no Ocidente, a maioria dos homens, mulheres, jovens e crianças de Macau contentava-se com as migalhas oferecidas pelo capital salineiro. Tratar da alfabetização supunha mostra-lhes um novo mundo e encorajá-los a cuidar das feridas sociais agravadas no frenesi do progresso.

Na década de 1950, Macau possuía um número considerável de escolas. Algumas eram mantidas pelo poder público, outras pela iniciativa privada. Mas todas ofereciam apenas o ensino primário e a este só tinham acesso os filhos da classe mais abastada. Para o Pe. João Penha Filho, a educação deveria chegar a todas as crianças e jovens. Para tanto, convocou os jovens já alfabetizados a se engajarem num projeto de alfabetização por ele coordenado. Ao convite do mestre os jovens letrados da cidade foram tocados pela lógica da sensibilidade e pelo prazer da gratuidade. Revestiram-se da alma docente para compartilhar o saber escolar com os que se encontravam privados dessa sorte. Mais que ensinar a ler e escrever, juntos testemunharam o fortalecimento dos laços comunitários, o respeito à dignidade da pessoa humana e os primeiros sinais de crença no futuro. É oportuno lembrar que a leitura das circunstâncias do lugar acontecia em sintonia com o espírito vigente no mundo proveniente da propagação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948 e com o clima de renovação da Igreja procedente da *Ação Católica*, vanguardista da práxis de abertura eclesial às questões do campo social.

Destreza para o deslocamento

Deslocar-se em vistas da dignidade humana requer abrir novos caminhos com as ferramentas do sonho. Para o Padre/Mestre o primeiro passo consistia num fazer pedagógico itinerante, descentrado das salas de aula convencionais e realizado nas comunidades onde moravam os jovens e crianças sem acesso às escolas. Para tal empreitada era imperativo o deslocamento às periferias



geográficas e existenciais a fim de estabelecer uma relação de proximidade e desse modo compreender melhor os desafios.

Os primeiros contatos aconteceram pela retomada das atividades com as crianças, por meio de um movimento da Igreja Católica denominado de *Cruzadinha Eucarística*, cujo formato constava de reuniões periódicas para a vivência das devoções e demais práticas religiosas. Esses contatos fortaleceram os laços de amizade, afeto e credibilidade do padre e sua equipe com as famílias. A conquista da confiança é um forte vínculo de restauração da relação fé e vida.

Já para a juventude ele se serviu do movimento escoteiro para incentivar as relações de camaradagem, arar a autodisciplina e cultivar a virtude da coragem. O Pe. João Penha havia conhecido o método escotista ainda na sua infância, quando aos nove anos foi lobinho do 1º Grupo de Escoteiros do Mar Almirante Ary Parreiras no Bairro das Rocas, em Natal/RN. Diante da desafiadora realidade encontrada em Macau e região lançou mão do escotismo, arraigado em suas veias, para atuar naquelas paragens salineiras com o espírito de um jovem que gostava de trabalhar com outros jovens. Por essa empreitada atuou em duas frentes: o escotismo e a educação. Da reconstituição do grupo de escoteiros trata o próprio Pe. Penha (1983, p.6)

O grupo foi instalado oficialmente no dia 07 de setembro de 1956. Foi formada a primeira patrulha: Milton, Carlinhos, Aluizio, Carapeba, Chiquinho Fechadura, Jorge, Alberto Melo, Caxias. Esta seria a tropa de choque. Com eles iríamos iniciar o nosso trabalho. O Grupo de Escoteiros tomou o nome de 'Grupo Guy de Larigaudie', numa homenagem ao grande escoteiro cristão francês autor de 'Etoile Au Grand Large'.

Sob a liderança do Padre Penha os jovens escoteiros começaram a tomar a dianteira em muitas urgências na cidade. Faziam assistência humanitária nos momentos de calamidade pública em Macau e na região e desenvolviam as atividades educacionais. Em 1957, durante uma das grandes cheias do Rio Piranhas/Açu, que beira boa parte da região salineira, as comunidades ribeirinhas ficaram ilhadas pelas águas do rio e foram assistidas pelos escoteiros que se serviram de canoas para chegarem às pessoas levando alimentos, roupas e remédios. Conforme descreve ainda o próprio padre João Penha Filho (1983, p.8):

Um escoteiro encontra uma velhinha em cima da mesa numa casa cheia de água e a socorre. Zé Alberto, hoje médico, escoteiro de apenas 12 anos, passa mais de três dias viajando em canoa pelo rio Açu, se alimentando de carne de charque crua e garapa de açúcar com água do rio, para levar víveres aos lugares mais distantes – Taboleiro Alto, Estacadinha, Logradouro etc. queimado pelo sol, roupa enlameada; mas feliz porque tinha ajudado ao próximo.

Outro grande incidente nesse mesmo período foi um incêndio no prédio da Prefeitura de Macau. Enquanto acontecia uma sessão solene no andar superior



do prédio, o arquivo municipal que ficava no andar inferior foi tomado por chamas. Coube aos escoteiros, já treinados com técnicas militares de combate ao fogo, que faziam parte de sua formação educacional, dirigir a evacuação do prédio e conter as labaredas e debelar o ocorrido.

A maioria dos escoteiros eram jovens e já possuíam alguma espécie de formação. Muitos deles eram formados na principal escola que Macau dispunha, o Grupo Escolar Duque de Caxias. É forçoso lembrar que naquela época “pode-se afirmar que apenas 35% das pessoas acima dos 10 anos sabiam ler e escrever” (MOURA, 2005, p. 299).

Todas as noites, lá iam eles, fardados com uma pilha ou uma lâmpada a querosene para dar aula mesmo nas ruas, se sentavam no chão com a garotada e o bureau era muitas vezes uma lata seca de querosene. Daí surgiram posteriormente diversas escolas no Porto, no Valadão, e na Ilha de Santana (PENHA FILHO, 1983, p. 12).

Os impactos positivos dessas ações desenvolvidas pelos escoteiros sob a orientação do Pe. João Penha ganharam notabilidade na região, e isso o impulsionou a pôr em prática uma ideia há muito tempo cultivada pelo Monsenhor Joaquim Honório da Silveira, pároco da Matriz de Nossa Senhora da Conceição de Macau, de quem era Vigário Cooperador. O Monsenhor Honório sonhava com a criação de uma escola que pudesse oferecer o ensino ginasial para os jovens que concluíam o curso primário, para que estes não precisassem deixar suas famílias e sua região para prosseguir a sequência de estudos em outra cidade. Relembra o Pe. Penha (1983, p.13):

Monsenhor Honório, fundador do Colégio Nossa Senhora das Vitórias em Açú, sonhava com um colégio em sua terra Natal. Comprou de herdeiros partes de uma grande casa que ia da Praça da Conceição a Beco sem nomeação para ali instalar o colégio. Mas o Mons. Honório não pode realizar seu sonho. Pela sua sinceridade teve diversas dificuldades com o arcebispo de então, Dom Marcolino Dantas, que por capricho não permitia a instalação do colégio (PENHA FILHO, 1983, p. 13).

O crescimento da cidade, as propícias condições da indústria salineira e a organização da comunidade favorecem a conversão da ideia de construção da escola e transformaram o sonho em monumento vivo. O prédio do Ginásio Nossa Senhora da Conceição ergueu-se pela força do coletivo. Refletindo sobre aquele processo bem podemos entender a afirmação de Mía Couto (2011, p. 132): “uma grande potência não começa nos recursos naturais. Começa nas pessoas e na capacidade dessas pessoas serem produtoras de felicidade.” Para além da produção de riquezas materiais, os trabalhadores do citado projeto educacional se empenhavam na produção da riqueza imaterial. Essa foi a primeira vocação do Ginásio da Conceição de Macau.



Articulação das forças de cooperação

Cooperar é acionar o potencial das forças de conjunção. Requer aptidão para o acolhimento dos préstimos das pessoas, entendimento de situações, crença na organização do coletivo e habilidade no refinamento de ideias. Para a criação da nova escola diversas lideranças locais (escoteiros, intelectuais, sindicatos, prefeitura, Lions Clube, empresas e o povo em geral) foram mobilizadas para que esse ideal se tonasse realidade. A ata de fundação do então Ginásio Nossa Senhora da Conceição (1956) recorda e atualiza a importância desse espaço para a educação do povo da região que, beneficiado pela presença de uma nova estrutura educacional, se desenvolveria em diversos âmbitos humanos:

Dirigindo os trabalhos, expôs o Revmo. Pe. João Penha a finalidade do referido educandário, bem como os benefícios que traria o mesmo à juventude macauense que assim poderia com facilidade preparar-se física, moral e intelectualmente, no seu próprio meio, sem grande dispêndio econômico, para uma vida mais digna e útil a si e aos seus semelhantes, elevando conseqüentemente o nível cultural da nossa terra e contribuindo de maneira eficaz para o seu progresso futuro.

O esforço inicial foi a edificação da estrutura física que abrigaria o ginásio. A ideia desse espaço, assumida pelo Pe. Penha e autorizada pelo Mons. Honório, começou a sair do papel. Além da participação da sociedade organizada, foi fundamental o apoio oferecido pela *Campanha Nacional dos Educandários Gratuitos*. Essa Campanha, fundada no Recife em 1943, incentivava o ensino gratuito para crianças e jovens que desejavam prosseguir nos estudos. Ela assegurou parte dos recursos financeiros e material estrutural para o funcionamento do chamado “Ginásio do Padre”.

Com a participação e mobilização de todos os que acreditavam na educação este ideal começou a ganhar forma. Assim, paredes foram sendo erguidas, e na edificação do espaço do futuro ginásio reside uma particularidade que, certamente, fez todo o diferencial na gênese dessa escola: a participação dos jovens. O Pe. Penha confia aos escoteiros, meninos de pouco mais de 12 anos de idade, a responsabilidade de dirigir os trabalhos de construção da escola.

Caxias, hoje Dr. Sadoc de Albuquerque Filho, Engenheiro Civil, com apenas 12 anos, assumiu a responsabilidade de dirigir os trabalhos de construção. Talvez daí tenha surgido a sua vocação para engenheiro. Carlos Alberto de Medeiros, Carlinhos, o responsável pelas finanças, amarrado que só ele. Milton como monitor era o supervisor. Roberto era o encarregado de recolher os recursos de ajuda. Cada escoteiro tinha uma responsabilidade (PENHA FILHO, 1983, p. 21).

O texto do padre descreve a divisão de funções como aprendizagens de uma ética de responsabilidade na qual se exercita a incumbência do cuidado consigo, com os outros e com os bens da comunidade. Para aqueles que abraçaram



o projeto a escola sempre foi vista como um patrimônio comunitário. O esforço de manutenção da gratuidade exigia o empenho de todos. Naquele momento a educação, o letramento, não era algo atrativo pois as profissões mais bem pagas na cidade não exigiam formação, nem ao menos a necessidade de saber ler.

As regras para implantação de um ginásio eram muito rígidas. Uma vez erguido o prédio, foi preciso equipar toda a estrutura com aquilo que era exigido para o funcionamento do ginásio: carteiras escolares, livros para a biblioteca, quadros negros, material para o laboratório, filtros de água, enfim, tudo adquirido ou tomado emprestado para quando a inspetoria do Ministério da Educação estivesse em Macau garantisse a devida autorização para o funcionamento do ginásio.

O Dr. Euclides Fernandes Gurjão, chegou a Macau em março de 1957. A cidade toda estava vivendo na expectativa do inspetor. Apesar de toda a seriedade do inspetor nós estávamos animados. Ele agiu com muito rigor. Mas sentimos logo de início a sua boa vontade em cooperar. O relatório foi preparado e enviado ao MEC. Dias depois chegava o resultado dos exames de admissão e autorização para iniciar as aulas. Alegria geral (PENHA FILHO, 1983, p. 35).

Devidamente autorizado, e sendo o ambiente entusiasmante da grande novidade que se enraizara em Macau, o Ginásio Nossa Senhora da Conceição começou seus trabalhos educativos. Concluído o ensino primário, os estudantes seguiam para o ginásio composto pelas 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries. As disposições do Decreto nº 4.244 de 09 de abril de 1942, em seu Art. 3º, orientavam que “o curso ginásio, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário”. Para ter acesso a ele o estudante era submetido a um exame de admissão.

Na sala de aula, durante o período do ginásio, os alunos absorviam conhecimentos nas áreas de línguas (português, latim, francês e inglês); ciências (matemática e ciências naturais, história geral, história do Brasil, geografia geral e geografia do Brasil); e artes (trabalhos manuais, desenho e canto orfeônico). A existência desse ambiente empolgava os habitantes da cidade e de toda a região, que começavam a enxergar a educação como uma necessidade para todas as pessoas.

Como em sua filosofia de atuação, baseada em princípios cristãos, a escola ministrava o ensino livre e gratuito, pois os primeiros professores atuavam de maneira voluntária. Tanto o Pe. Penha (que foi o primeiro diretor do ginásio) como o Mons. Honório se tornaram educadores desse ambiente. Somaram-se a eles Aldo Abreu, Anaídes Dantas, Diair Gomes, Eunice Galvão Montenegro, Gracilde Avelino e José Olavo do Vale na empreitada educativa como primeiros docentes da instituição.

Com a implantação do ginásio, muitas novidades foram sendo introduzidas no cotidiano da cidade. Ao currículo exigido para o período do



ensino ginasial foram acrescentadas atividades educacionais que dialogavam com a dinâmica da vida social. A consciência da necessidade da formação para todos foi gerada não apenas por causa dos princípios difundidos pelo saber escolar, mas pela certeza de que pela educação era possível alcançar um maior grau de dignidade humana. Essa experiência de comprometimento com a coletividade denota a importância da educação na vida desses adolescentes/jovens que através do ginásio transformaram vidas e também tiveram suas vidas transformadas. Figuras que pela educação foram assumindo papéis de lideranças na comunidade, tornando-se referências.

Nos anos 50, num esforço muito grande o Padre João Penha Filho, vigário da paróquia e educador nato conseguiu com a ajuda do povo e autoridades locais fundar o ginásio Nossa senhora da Conceição. Por esse estabelecimento de ensino passaram muitas figuras que hoje atuam no cenário nacional como bons profissionais em vários ramos de atividades (BEZERRA, 2011, p. 71).

A consciência da condição de sujeitos produtores da realidade foi sendo adquirida aos poucos. Um exemplo disso foi a inserção nos desfiles alegóricos de 7 de setembro de elementos da História que denotavam capacidade gradativa de uma análise de conjuntura, como relata o próprio padre João Penha Filho (1983, p.37)

No primeiro ano foi feito um desfile da História do Brasil, do descobrimento até a independência. Uma grande nau com a figura de Pedro Álvares Cabral à frente. No segundo ano foi idealizado um desfile para simbolizar a Independência econômica e intelectual do Brasil. Então apareceram as torres de petróleo, a educação, a indústria. Pela primeira vez apareceram as salinas na sua primitividade e a caminhada para a industrialização. Cada ano surgia uma novidade!

A reflexão intelectual foi sendo refinada. Os famosos trotes após cada exame de admissão, exigido para o ingresso do curso ginasial, foram amadurecendo as temáticas e assumindo compromissos sociais para além da diversão. Em sala de aula, os alunos tinham a oportunidade de construir o conhecimento através do diálogo entre as disciplinas e as questões da realidade local e global.

O esporte ganhou notoriedade no currículo escolar, alcançando, por meio do futebol de salão e do basquete, os primeiros lugares nos torneios estaduais. E era o próprio Pe. Penha o responsável por treinar as equipes, principalmente a de basquete. Desses treinos, relembra o padre:

Nós não tivemos muito tempo para treinar. Mas as nossas explicações sobre o basquete eram dadas à base do quadro negro. Tudo dependeria de ordem e disciplina, dizia eu. Inventamos uma tal de marcação por zona, na qual o time todo ia para a defesa quando era atacado e avançava todo de vez quando estava no ataque. Criamos um sistema chamado de zig-zag, que a turma modificava de acordo com o sinal que nós dávamos com os dedos, com todo o cuidado para não descobrirem o segredo do nosso sistema. Quando os meninos puseram em



prática a nova técnica, foi um sucesso! Vencemos e voltamos para Macau como campeões juvenis do estado (PENHA FILHO, 1983, p. 39).

A música também ganhou importância na relação dos componentes curriculares. Um grupo de alunos, incentivado pelo padre, formou o Coral Orfeão que encantava a todos nas diversas celebrações da vida estudantil. Sabiam os educadores e educandos da citada instituição que a arte musical é mais que entretenimento, conduz às camadas mais profundas da condição humana e de lá reflete a própria vida. Aqueles que pela arte são capazes de enxergar os desafios do viver aquecem o pensamento interrogativo e, como acredita Edgar Morin (2013, p. 45), “adquirem forma e soberania do espírito livre, que não apenas observa o mundo, os costumes, o homem, mas observa a si próprio.” Mais tarde, o mesmo grupo de alunos do Coral Orfeão foi responsável pela criação do “Conjunto Sempre Alerta”, banda que fez sucesso em Macau e região nas décadas de 1960/1970. “Baseados em guitarra, contrabaixo e bateria o ‘Sempre Alerta’ foi eleito o melhor conjunto musical do Rio Grande do Norte” (LUCENA, 2007). Naqueles anos a maioria dos conjuntos musicais, influenciados pelos *The Beatles*, se estabelecia pela mensagem de rebeldia aos padrões morais conservadores. Cantavam a liberdade e anunciavam a aurora de um tempo mais fraterno. Os jovens do “Colégio do Padre”, como eram conhecidos, para além do anúncio do mundo de “paz e amor” compreenderam-se construtores desse novo tempo. Com alegria adotaram o ideal escoteiro de manter-se “Sempre Alerta,” apostos contra as injustiças de todas as ordens, aptos à compaixão e ainda, ajudarem com a renda de shows, nas despesas do colégio, favorecendo o propósito da gratuidade. Embora a rotina de bailes tenha sido intensa lançaram apenas um LP, denominado de “Feito para você.” O título supõe o esforço permanente da composição de uma realidade mais solidária.

Outro dispositivo formativo também começou a circular pelo colégio aguçando o pensamento dos estudantes para as questões sociais. O jornal “*Pioneiro*”, criado em sala de aula para aperfeiçoar os exercícios ortográficos e argumentativos também serviu de divulgação do altruísmo dos jovens estudantes dedicados à comunidade. O instrumento comunicativo tornou-se influenciador de opiniões e portador da boa nova do “bem pensar” presente no ambiente escolar, mas também aberto à comunidade. O poema abaixo publicado no próprio jornal diz bem do tipo de conteúdo deste veículo.

Um pensamento
Uma ideia
Uma realidade
O povo se movimentou ao primeiro sinal,
Todos colaboraram.
Meninos se transformaram em serventes.
E as paredes foram se vestindo.



Às vezes, quase cambaleava.
Mas logo se levantava e continuava a marcha.
Ele começou a existir.
Abriu suas portas e se encheu de alegria.
E foi crescendo! Foi crescendo!
E não parou mais.
Nem há de parar.
Porque ele tem juventude.
Quem tem juventude tem vida.
E ele continua como o carvalho.
Fincando as raízes na terra,
E os ramos ganhando as alturas em busca de luz
(O PIONEIRO, 1959)

A formação desenvolvida no Ginásio Nossa Senhora da Conceição mudou as perspectivas vida de muitos jovens da cidade. Limitar-se às atividades marítimas e salineiras já não era a única opção. Outras profissões começaram a surgir como frutos da educação. Um exemplo foi a presença das instituições bancárias que a partir de 1950 se instalam em Macau e começam a recrutar os alunos formados pela escola. No “Colégio da Padre” o ensino ultrapassou os limites do currículo escolar, adentrou na problematização das questões sociais e seguiu na procura de composição de destino mais inclusivo para as pessoas.

Considerações finais

Se a Pedagogia do Pe. Penha em Macau foi propositalmente inspirada na dinâmica do sal não se pode afirmar, mas é possível perceber que diante das contradições sociais acentuadas pela metodologia da indústria salineira a didática desenvolvida pelo sacerdote fez a comunidade descobrir a educação como riqueza inesgotável. O trabalho educativo desenvolvido pelo Pe. Penha e sua equipe de formadores transformou-se num processo emancipatório à medida que mostrava às pessoas outros valores e oportunidades. Os jovens alfabetizadores de outros jovens, mais que sintaxes textuais, exercitaram a sintaxe de si, descobriram a própria identidade e compreenderam as contradições da conjuntura vigente. As conversas pedagógicas realizadas nas periferias mobilizaram grande contingente de operadores de esperanças e permitiram o desabrochar de muitas lideranças comunitárias.

A sequência do trabalho educativo suscitou a união da comunidade. O mutirão para a construção da escola sonhada pelo Mons. Joaquim Honório demonstrou o poder das forças da conjunção e ensinou que as boas utopias se tornam realidade pela conjugação de sonhos. O diálogo entre os saberes escolares e as exigências do mundo abriu comportas para que novos entendimentos desaguassem na civilização de ideias e no florescimento de uma ética de responsabilidade. Longe de querer afirmar que o trabalho pedagógico do padre



transformou a cidade e a região num paraíso interessa-nos discutir como a educação pode projetar horizontes de expectativas e ajudar “a reinventar modos de produção e de cooperação que escapem às evidências do crescimento e da competição” (STENGER, 2015 p. 15).

Nos 17 anos em que padre Penha viveu em Macau, primeiro como Vigário Cooperador do Monsenhor Joaquim Honório da Silveira e depois como Pároco da Paróquia de Nossa senhora da Conceição, certamente não foram poucas as descontinuidades, equívocos e até mesmo exageros experimentados no enfrentamento das contradições e no arroubo de fraternizar o ministério presbiteral e a missão docente. Seu amor pela terra dos navegantes foi tão forte que mesmo depois de designado pela Igreja para o cumprimento das funções sacerdotais em outras paragens, manteve os vínculos de amizade e zelo. Sempre que descobria novas oportunidades ou melhorias intermediava para que chegasse ao povo de Macau ou região.

Nos moldes do velho moinho que promovia a marcha das águas do mar às diligências de concretude do sal e hoje serve de identidade à “terra das salinas,” o trabalho do padre Penha habilitou, em muitos indivíduos, a confiança no futuro, não obstante as incertezas do presente. O legado desse homem segue a mover gerações. O Ginásio Nossa Senhora da Conceição é hoje o Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório/CEIMH e continua a ser referência de educação para crianças e jovens de Macau e região. Fiel aos princípios da solidariedade, da compaixão e do acolhimento esforça-se por preservar o espírito cooperativo e mirar nas possibilidades do porvir. Como ensinou seu primeiro diretor, é preciso construir o futuro em cada ação do presente. A respeito da construção de futuro revelou Mía Couto (2011, p. 101): “o segredo é estar disponível para que outras lógicas nos habitem, é visitar e sermos visitados por outras sensibilidades.”

Referências Bibliográficas

BARROS, Afonso. *Jornal o Poti*, 1981.

BARROS, Benito. *Macauísmo: Lugares e falares macauenses*. 2. ed. Natal: Imperial Casa Editora da Casqueira, 2001.

BEZERRA, Amaury de Medeiros. *Breve Relato da história de Macau: li, escutei e participei*. Natal: O baú de Macau – Editora e artes, 2011.

COUTO, Mía. *E se Obama fosse africano? E outras interinvenções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.



FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

HOBSBAWM, Eric. **Pessoas extraordinárias: resistência, rebelião e jazz**. 4. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2016.

JORNAL O Pioneiro, 1959.

LUCENA, Izan. **Blog Coração Apaixonado Por Macau**, 2007. (acessado em 13 de março de 2023, às 15h)

MORIN, Edgar. **Ensinar a Viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Meus Filósofos**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

MOURA, Getúlio. **Um Rio Grande e Macau: Cronologia da história geral**. Natal: Imperial Casa Editora da Casqueira, 2003.

PENHA FILHO, Pe. João. **25 Anos depois**. 1. ed. 1983.

SENNETT, Richard. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

STENGERS, Isabelle. **No tempo das Catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.



O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE A LEGISLAÇÃO VIGENTE E DESAFIOS NA PRÁTICA PROFISSIONAL

Josely Ferreira Ribeiro¹

Vera Rudge Wernek²

Bianca Silva Martins³

Denize Amorim⁴

Enoghalliton de Abreu Arruda⁵

Introdução

A atuação do psicólogo na escola é alvo de muita discussão e pesquisa. Por tantas vezes, esse é visto com algum descrédito por parte da comunidade escolar, devido principalmente às diversas demandas atribuídas a esse profissional, dificultando sua capacidade em resolver problemas dessa instituição. Por outro lado, é visto como àquele que tem múltiplas soluções para os problemas,

¹ Doutora em Educação pela Universidade Católica, Mestre pela Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF, Possui Especialização (Pós Graduação Lato Sensu) em Psicologia do Desenvolvimento Humano - Pela Universidade Federal de Juiz de Fora UFJF- Possui bacharelado e licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF- Graduação em Psicologia. Atua como professora e coordenadora pedagógica da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora/MG.

² Doutorado em filosofia pela universidade Gama Filho (1988), mestrado em Filosofia pela Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro - Puc-Rio (1963) e possui graduação em Filosofia pela Puc-Rio (1959), graduação em Formação de psicólogos pela Puc-Rio (1961), graduação em Orientação educacional pela Puc-Rio (1963). Atualmente é professora titular da Universidade Católica de Petrópolis - Colégio Padre Antônia Vieira. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, filosofia, cultura e educação, processos históricos e culturais da educação e valores. verarw@copavi.com.br

³ Mestra em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (2021), Licenciatura em Filosofia pela Universidade Católica de Petrópolis (2016), Pós-graduação em Gestão Escolar (2023) e Pedagogia (2023) pela Faculdade Ibra, Atua como professora da Rede Pública e Privada de Ensino de Petrópolis, Tutora do Cederj. Biancasm66@gmail.com

⁴ Doutora em Educação na Universidade Católica de Petrópolis. Gestora e Professora da rede Educacional Centro de Educação Moderna. denizeamorim@bol.com.br

⁵ Doutor em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis; Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (2014); Bacharel em Enfermagem pela Universidade Iguazu (2010); Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Iguazu (2010); Licenciatura em Filosofia pela Faculdade de Nanuque (2013). Professor na Faculdade Santo Antônio de Pádua, Professor Doc. I na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro. enoghalliton.arruda@hotmail.com



sejam eles individuais ou institucionais. Um dos desafios é a não perpetuação do modelo clínico o qual tem em vista o atendimento individual, com o foco na condição de solucionador de problemas. Contudo, o ambiente escolar tem uma grande demanda e o profissional deve buscar outros meios, apesar de atendimentos individualizados, quando necessários.

Desse modo, faz-se necessário revisitar o papel desse profissional e sua atuação considerando a atual legislação que prevê sua inserção nas escolas, como veremos mais à frente. Essa realidade amplia sua atuação, do contexto clínico ao institucional, fazendo a importante reflexão dessas ocupações, bem como a distinção de cada função.

Para tanto, o presente artigo tem como objetivo apresentar as áreas de atuação do psicólogo escolar, destingindo suas possibilidades e ramificações que permitem uma diversidade no campo teórico e prático. Tão logo, buscou realizar o cotejamento com a lei que garante a inserção efetiva desse profissional no campo escolar, na forma de obrigatoriedade, ampliando ainda Mais as possibilidades. Sugere-se que essa ampliação retire o foco do sujeito, clínico, voltado para o adoecimento e que esse modelo se amplie para a prevenção e promoção de saúde mental.

Como metodologia realizou um estudo qualitativo, por meio da revisão à literatura que abarca a discussão, bem como a legislação recente sobre o assunto.

A fim de atingir os objetivos propostos, o artigo se divide quatro sessões. Buscando abranger a temática proposta. Inicialmente o artigo apresenta as possibilidades de atuação do psicólogo escolar bem com a legislação vigente e reporta a sua inserção no contexto da escola. Logo, discute-se sobre os desafios desse profissional no trabalho em equipe, em seguida, remete-se aos desafios da implementação da lei bem com as possibilidades de atuação do psicólogo. Por fim buscou realizar uma reflexão do papel do psicólogo escolar, de forma crítica. Sistematizada e contextualizada, realizando novas implicações que remetem ao leitor as possibilidades de ampliação da discussão aqui proposta.

Alguns pontos de partida: o que entender por psicologia escolar? O psicólogo escolar e suas regulamentações

Ainda há muita dúvida sobre a função e as atribuições do psicólogo escolar. Para isso faz se necessário revisitar as atribuições pertencentes à essa área da profissão do psicólogo. Segundo o CFP (Conselho Federal de Psicologia), **O** Psicólogo escolar e educacional é uma área de especialização reconhecida pelo conselho. A especialização é realizada em cursos de *lato sensu*, em estabelecimentos autorizados, registrando esse profissional como especialista em uma das treze áreas reconhecidas pelo conselho. Dessa forma, o Conselho Federal de Psicologia concede o reconhecimento e



o Registro de Especialista em Psicologia, embora não constitua condição obrigatória para o exercício profissional, atesta o reconhecimento da atuação do psicólogo ou do psicóloga à determinada área da especialidade, qualificando a sua formação. O assunto e suas especificidades são regulamentados pela Resolução CFP nº 23/2022 (CFP, 2023).

Contudo, faz-se relevante que a atuação do psicólogo seja respaldada por essa via e assim seja amplamente reconhecida, nos termos da lei e de suas atribuições, se tornando assim uma via de consulta, regulamentação e norteammento.

Para Martinez (2010), a escola é um campo de desenvolvimento cultural e da subjetividade, portanto o papel do psicólogo é trabalhar conjuntamente com outros profissionais para a potencialização do aprendizado, já que depende de muitas variáveis, não apenas do trabalho do pedagogo ou da direção.

Seguindo essa compreensão, a Lei 13.935/2019 apresenta a inclusão obrigatória de profissionais de Psicologia e Serviço Social em redes públicas de educação básica. A partir de então, profissionais dessas áreas passam a fazer parte do atendimento às escolas. A Psicologia e o Serviço Social são profissões que apresentam significativa contribuição para a área educacional e essa realidade se faz com nitidez ao consideramos a escola contemporânea, com as múltiplas exigências e demandas intrínsecas aos tempos atuais. A lei que se baseia nos termos do parágrafo 5º do art. 66 da Constituição Federal afirma e dispõe sobre

Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

§ 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

§ 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

Art. 2º Os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições

Mas foi somente em dezembro de 2021, que a Lei 13.935 foi legalmente inserida como ação a ser fomentada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com a parcela de 30% dos recursos recolhidos e que podem ser utilizados pelos municípios, estados e o Distrito Federal para custear ações na área. Dessa maneira, a garantia da inserção do profissional passa não somente ser garantida como também custeada pelos cofres públicos. Essa definição viabiliza de fato a aplicação da lei.



Para um bom desempenho das atividades na instituição escolar, não há uma da área psicologia que especifique ou que guie a atuação. É necessário portanto, um profissional dinâmico que interligue os saberes de áreas da psicologia como do desenvolvimento, da aprendizagem e busque formas diferentes de uma lógica clínica e individual, perpassando o tema da subjetividade deste profissional, como veremos a seguir em BONFIM E ROSSATO (2023).

Mais uma vez é visto que uma atitude clínica-individual não corresponde às demandas reais da escola, e um viés assim contribui para ineficácia do profissional na escola. É necessário que o psicólogo se coloque com olhar para realidade de seu espaço, que reflete a de seus pais, e os conflitos do meio do aluno, a fim de pensar em uma forma de intervenção ampla e concreta.

O atuar do psicólogo pode ser dividido em duas formas: a tradicional e a emergente. As duas formas se interligam e apesar de uma ser mais recente que a outra não é possível dizer que uma é superior ou não, já que as duas têm seu impacto positivo e gerador de mudanças onde são aplicadas. Desse modo, pretende-se apresentar essas possibilidades e fomentar uma abordagem reflexiva sobre as condições expostas.

A atuação do psicólogo escolar: Algumas possibilidades

As diversas atuações do psicólogo da instituição escolar dividem-se, nesse momento, em duas categorizações, segundo Martinez (2010) pode-se atentar para alguns desdobramentos.

Em um primeiro momento, apresenta-se as formas tradicionais de atuação. Em uma seção posterior, destaca-se a atuação em uma perspectiva mais “emergente”. Desse modo, segundo Martinez (2010), segue-se para as possibilidades de atuação no viés tradicional como as seguintes:

- Avaliação e diagnóstico;
- Atendimento;
- Encaminhamento de alunos com dificuldades escolares.

Pretende-se discutir, de forma sucinta e explanativa, sobre a atuação desse profissional em cada uma dessas esferas.

A atuação do psicólogo escolar nas atribuições dentro da avaliação e diagnóstico consiste em centralizar o processo no aluno e de forma “isolada” do coletivo escolar e conduzir à avaliação que culminará em um diagnóstico. Essa visão sofre forte influência da concepção clínica, que compreende o indivíduo de forma individualizada. Essa abordagem se baseia em uma perspectiva quantitativa e clínica, se fundamentando em testes cognitivos como suporte. O objetivo final



consiste em elaborar um parâmetro sobre o aluno, de maneira que este seja usado para orientar os profissionais, principalmente o trabalho do professor.

Ainda nesta perspectiva avaliativa, há ainda a abordagem qualitativa. Essa se baseia na investigação do aluno por meio de observações cotidianas, visando contribuir para questões psicopedagógicas, objetivando superar as dificuldades.

Contudo, Martinez (2010) destaca a importância do psicólogo no contexto escolar como sendo um profissional capaz de contribuir com estratégias para superar as dificuldades dos alunos e contribuir para as dificuldades identificadas nesse locus junto à equipe escolar, buscando romper com a perspectiva de “diagnóstico rotulador”. A elaboração da avaliação tem também como objetivo realizar o encaminhamento a outros profissionais, apontando para o atendimento externo, não excluindo as possibilidades de sua ação compartilhada.

Ainda em uma abordagem tradicional, a área de orientação a alunos e pais faz parte do campo de aconselhamento. Configura-se como uma atribuição do psicólogo escolar que se centra no atendimento individualizado, se referindo às necessidades próprias de um único educando.

Martinez (2010) afirma que a intervenção com os pais pode ou não estar relacionada à participação de outros profissionais. Em um enfoque mais coletivo, pode-se pensar nessa ação em caráter de ação primária, se distanciando da perspectiva tradicional.

A orientação profissional pode ser reconhecida como um desdobramento da ação proposta na própria questão da orientação. É comumente verificável em atendimento a turmas e alunos do ensino médio. De forma tradicional, Martinez (2010) aponta para a aplicação de testes verificando habilidades, indicando maiores e menores afinidades com determinadas áreas e cursos.

Em uma visão mais ampla, pode-se destacar a ação desse profissional envolvendo esses alunos em debates mais abrangentes, contribuindo para a reflexão acerca da atuação dos indivíduos em cada profissão.

A atual Base Nacional Comum Curricular, promulgada em 2018 (Brasil, 2018), incorpora a discussão sobre “Projeto de Vida” nas turmas do ensino médio. Essa discussão considera-se de grande valia para a contribuição do psicólogo em um debate ampliado para além da profissão, como uma decisão que fará parte de todo o futuro do indivíduo. A BNCC (Brasil, 2018) pretende que essa discussão seja uma forma de subsidiar reflexões que permeiarão os objetivos dos alunos em sua vida futura, como adultos inseridos em uma sociedade. Desse modo, percebe-se um estreitamento entre as disciplinas curriculares com a vida do aluno.



Assim, acredita-se que o psicólogo escolar possa contribuir nessa esfera de maneira que efetivamente se reflita sobre a escolha profissional, de forma consciente e contextualizada em um projeto de vida, como algo maior que propriamente o mundo do trabalho.

Com relação à Orientação aos professores, em um primeiro momento, o esclarecimento aos professores e a toda equipe escolar sobre qual abordagem é assumida por esse profissional. Martinez (2010) afirma que o posicionamento acerca de uma postura mais tradicional ou mais emergente deve ser claramente elucidado. Para uma perspectiva tradicional, espera-se que o psicólogo escolar, por meio de atendimentos individualizados, se aproxime do professor de maneira que contribua para sua formação e para o desenvolvimento do grupo.

A orientação sexual, como mais uma frente de trabalho proposta por Martinez (2010), tem sido considerada um ponto importante de diversos debates. No entanto, também tem desencadeado uma série de controvérsias devido ao seu caráter polissêmico e conceituação diversificada. Porém, o trabalho destaca-se a importância do psicólogo escolar em um sentido amplo e coletivo, afastando-se da perspectiva clínica como foco no indivíduo.

Dessa forma, ainda se desdobram no trabalho coletivo, possibilidades de discussão sobre o tema relativizando com questões como empatia, altruísmo e tolerância. Tão logo, cabe dizer que o trabalho do psicólogo escolar com a temática da sexualidade se faz em vasto campo de possibilidades, que por diversas vezes permitem o alcance de discussões polêmicas e por isso, o profissional deve se encaminhar por essa via muito embasado teoricamente, observando as reais necessidades do grupo.

Em uma forma mais sistêmica, discute-se a função do psicólogo escolar na “elaboração de projetos”. Conforme já foi mencionado, há no mínimo duas formas de compreender a atuação. A primeira forma visa atuar junto aos problemas já existentes, buscando atuar para solucionar algumas questões pré-existentes. Em uma outra visão, há a possibilidade desse profissional abarcar a temática eleita em um projeto envolvendo todos os profissionais desde a equipe diretiva, os professores, alunos, pais e até os trabalhadores dos serviços gerais em um tema amplo, que objetive a prevenção e promoção da saúde em relação, usando diversas abordagens.

Nesse sentido, espera-se que o psicólogo escolar se insira, diretamente, na discussão da inclusão de alunos com deficiência, visando a promoção de potencialidades e prevenindo situação de risco no ambiente escolar. Para tanto, uma anamnese detalhada dos alunos deficientes deve ser realizada, e na necessidade, deve-se recorrer à contribuição de outros profissionais, com um olhar multiprofissional, pensando inclusive na participação de especialidades médicas



como psiquiatria e neurologia, como encaminhamentos futuros, a fim de mapear possíveis transtornos de personalidade. Essa discussão demanda maior atenção, que pretende ser realizada em um momento posterior, como forma de desdobramento em outras publicações.

Como ponto de desdobramento desse projeto, pode haver eixos de ramificação, incluindo também a abordagem de problemas já instalados. Em uma outra perspectiva, cabe elucidar outras possibilidades de atuação do psicólogo escolar, em uma vertente denominada por alguns autores como emergente. É sobre essa questão que a sessão a seguir se desdobra.

Formas de atuação “emergentes”

Como forma de uma atuação emergente, pode-se apresentar algumas discussões sobre o papel do psicólogo no contexto escolar. Para tanto, pode-se vislumbrar a escola, simultaneamente, nas dimensões psicoeducativa e psicossocial permitindo ao psicólogo o delineamento de estratégias de trabalho que, a partir da articulação das duas dimensões, sejam mais efetivas para a otimização dos processos educativos que ocorrem nela. Para tanto, a sessão seguinte desdobra-se na tentativa de realizar essa explanação e possíveis reflexões.

- Participação na construção, no acompanhamento e na avaliação da proposta pedagógica da escola

O psicólogo escolar pode atuar de múltiplas formas, visando que a proposta pedagógica se constitua efetivamente como um instrumento útil para a organização coerente do trabalho educativo. Seu trabalho pode ser especialmente importante na integração e na coesão da equipe escolar; na coordenação do trabalho em grupo; na mudança de representações, crenças e mitos; na definição coletiva de funções; e no processo de negociação e resolução de conflitos, os quais são frequentes em qualquer tipo de trabalho coletivo que implique o encontro de pontos de vistas diferentes.

- Participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica e no processo de avaliação dos resultados do trabalho.

O psicólogo pode participar, com os outros membros da equipe de direção pedagógica, na fundamentação e no delineamento geral do sistema de seleção, levando em consideração a preparação e as características requeridas para o exercício de cada uma das funções a serem realizadas, em correspondência com a proposta pedagógica da escola e seus objetivos institucionais mais gerais.



Também participa na elaboração dos instrumentos que integram o sistema de seleção e atua no processo de avaliação dos candidatos. O psicólogo pode contribuir para o delineamento de sistemas e estratégias de avaliação que, simultaneamente com seu objetivo de evidenciar os pontos fortes e fracos do trabalho realizado, visando a seu aprimoramento, possam, também, se constituir num processo construtivo de desenvolvimento para todos os envolvidos.

- Contribuição para a coesão da equipe de direção pedagógica e para sua formação técnica

Cabe ao psicólogo contribuir para a formação técnica da equipe de direção não somente em temas da Psicologia que possam ser importantes para o trabalho educativo e de direção que a equipe tem de gerenciar, mas, principalmente, no desenvolvimento de habilidades e competências relevantes para o trabalho de direção pedagógica.

- Coordenação de disciplinas e de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos

Com maior frequência começam a ser incluídos nas propostas pedagógicas das escolas espaços curriculares não tradicionais. Alguns destes componentes curriculares, em forma de disciplinas, projetos de trabalho, oficinas ou outras, abordam temas de conteúdo propriamente psicológico.

Uma das preocupações que surgem perante esse tipo de atuação, quando realizada de forma simultânea com outras funções próprias do psicólogo dentro de um mesmo ambiente escolar, é a de que a condição de “professor”, segundo o poder simbólico que essa figura apresenta, possa, então, limitar outras funções, que na representação social estão associadas ao psicólogo como profissional.

- Contribuir para a caracterização da população estudantil com o objetivo de subsidiar o ensino personalizado

A contribuição do psicólogo é igualmente para a compreensão dos sistemas de relações e de subjetividade social que caracterizam as turmas, elementos que participam do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos que as integram.

- Realização de pesquisas diversas com o objetivo de aprimorar o processo educativo



Pesquisas sobre questões diversas, como satisfação com aspectos concretos da vida escolar, concepções, expectativas, motivações, representações, estilos de aprendizagem, barreiras à criatividade, têm se mostrado úteis para o aprimoramento do trabalho na escola.

- Facilitar de forma crítica, reflexiva e criativa a implementação das políticas públicas

Quando se adota um olhar mais abrangente da vida escolar, não centrado exclusivamente na dimensão psicoeducativa, mas também na sua dimensão psicossocial, a importância do trabalho do psicólogo em relação à implementação das políticas públicas no espaço escolar evidencia-se com clareza.

Em trabalho anterior, Martínez (2007), a partir da produção no campo da inovação educativa e da experiência de trabalho em relação à implantação da política de inclusão escolar, apresenta um conjunto de ações que o psicólogo pode realizar de forma sistêmica – considerando a complexidade que toda mudança institucional implica –, para contribuir de forma produtiva para a incorporação da política à vida cotidiana da escola. A maior parte das ações que temos denominado como formas de atuação “emergentes” estão vinculadas à dimensão psicossocial da instituição escolar, expressão de uma concepção mais ampla das possibilidades de atuação do psicólogo nesse contexto. Vale enfatizar que as chamadas funções “emergentes” coexistem e se articulam com as formas de atuação que tradicionalmente têm caracterizado as ações do psicólogo no contexto escolar, aspecto que resulta positivo, se considerarmos as mudanças qualitativas que se operam nelas e sua significação para o trabalho educativo que, como um todo, se realiza na escola.

O psicólogo e seu vínculo com outros profissionais da escola: Os desafios do trabalho em equipe

Um dos pontos debatidos atualmente entre os interessados na Psicologia Escolar é a identidade do psicólogo escolar. Esse debate contempla a mudança gradual do modelo tradicional, para um modelo de atuação mais amplo e diversificado, construído sobre outras bases e, de maior identificação com as maiores demandas do sistema educacional.

Algumas das formas citadas anteriormente não são exclusivas do psicólogo escolar, como a orientação profissional ou sexual, que constituem a atuação do orientador educacional. Mostrando que existem algumas direções de trabalho em que a atuação do psicólogo escolar complementa a de outros profissionais, aportando o olhar psicológico ao objeto de trabalho e às formas de ação específicas associadas.



Para que o psicólogo possa construir um centro de seu trabalho, tendo um objeto em foco, variando caso a caso, ele precisa que, além de existir uma vinculação ao seu campo de formação, também exista o amparo de diagnósticos, intervenção institucional, o desenvolvimento de equipes de trabalho, a orientação e a formação de professores em aspectos psicológicos essenciais do processo educativo.

Realizar planejamentos em grupo, organizar e distribuir de forma adequada o trabalho, desenvolver as ações e dar o melhor de cada um em função extraída de sua formação e de suas competências são elementos essenciais para o funcionamento das equipes profissionais.

Cabe ao psicólogo ter a sensibilidade para se integrar a uma equipe que na maioria das vezes já está formada.

No que se refere à legislação e políticas públicas

Neste momento da pesquisa, analisaremos as implicações legais pertinentes à pesquisa. A implementação da lei Lei nº 13.935/2019, seus desafios tanto de implementação por recursos destinados, quando pela manutenção da mesma por parte do Fundeb. Inicialmente, podemos afirmar que sua implementação é um desafio complexo, que envolve questões como a disponibilidade de recursos financeiros, a formação adequada dos profissionais envolvidos e a definição clara das suas atribuições e responsabilidades nas escolas públicas. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) é um importante mecanismo de financiamento para a implementação dessa lei. No entanto, a forma como os recursos são distribuídos e utilizados pode impactar significativamente a efetividade da política pública.

No Brasil, a lei que garante a inserção do psicólogo na escola é a Lei nº 13.935/2019, sancionada em dezembro de 2019. Essa lei dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, nesta pesquisa, elucidaremos sobre a prestação de serviço do psicólogo no âmbito escolar, deixando a discussão sobre o papel do assistente social para um momento posterior, em pesquisas futuras.

Logo, de acordo com a lei, a presença do psicólogo na rede pública de educação básica é obrigatória, em caráter permanente e exclusivo, nas escolas que oferecem atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência. Além disso, a lei também prevê a atuação do psicólogo nas escolas de educação básica em geral, de forma a contribuir para a melhoria da qualidade do processo educacional.

Vale ressaltar que a atuação do psicólogo na escola deve ser pautada pelo respeito aos princípios éticos da profissão e pelas diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS) e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).



Em suma, A Lei nº 13.935/2019 estabeleceu a presença obrigatória e exclusiva do psicólogo nas escolas que oferecem atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, bem como a atuação desse profissional nas escolas de educação básica em geral. Essa lei representa um avanço significativo na garantia do acesso à saúde mental e ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes na rede pública de ensino. No entanto, a implementação da lei apresenta desafios complexos e variados, que demandam reflexão e ação dos profissionais envolvidos.

Já o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) tem sido um importante mecanismo para financiar a implementação da Lei nº 13.935, que estabelece a obrigatoriedade da presença de profissionais da área de psicologia e serviço social nas escolas públicas de ensino.

Com a criação do Fundeb em 2007, os recursos destinados à educação básica no Brasil foram ampliados e melhor distribuídos entre os estados e municípios. Desde então, o Fundeb se tornou a principal fonte de financiamento para a educação básica no país.

Com a aprovação da Lei nº 13.935 em 2019, que determina a presença de psicólogos e assistentes sociais nas escolas públicas de educação básica, o Fundeb passou a ser ainda mais importante para garantir a implementação da nova política.

De fato, a lei prevê que os recursos do Fundeb possam ser utilizados para pagar os salários desses profissionais nas escolas públicas, o que torna o fundo essencial para viabilizar a contratação desses profissionais em todo o país.

Inicialmente, veremos alguns fatos que demonstram a relação entre o Fundeb e a implementação da Lei nº 13.935, que incluem:

Em 2021, o Fundeb destinou cerca de R\$ 178 bilhões para a educação básica em todo o país, o que representa cerca de 90% dos recursos financeiros para a área.

Com a aprovação da Lei nº 13.935, estima-se que mais de 70 mil profissionais de psicologia e serviço social precisarão ser contratados para atuar nas escolas públicas de educação básica em todo o país.

Em alguns estados e municípios brasileiros, já é possível observar a contratação de profissionais de psicologia e serviço social nas escolas públicas, graças aos recursos do Fundeb.

Em resumo, a relação entre o Fundeb e a implementação da Lei nº 13.935 se faz necessária para garantir o acesso de crianças e jovens brasileiros a profissionais de psicologia e serviço social nas escolas públicas de educação básica. O Fundeb é um importante mecanismo para financiar essa nova política, mas, agora veremos algumas implicações para a implementação da lei, e da administração dos recursos do Fundeb.



Um dos principais desafios é a disponibilidade de recursos para contratar os profissionais de psicologia nas escolas públicas. Embora a lei permita que os recursos do Fundeb sejam utilizados para pagar os salários desses profissionais, muitos estados e municípios brasileiros enfrentam dificuldades financeiras para cumprir essa obrigação.

Além disso, há uma falta de clareza sobre as atribuições e responsabilidades dos profissionais de psicologia nas escolas públicas. A lei não especifica quais atividades esses profissionais devem realizar e como eles devem se relacionar com outros membros da equipe escolar, o que pode gerar conflitos e desentendimentos.

Outro desafio é a falta de formação adequada dos profissionais de psicologia e para atuar nas escolas públicas. Muitos desses profissionais possuem formação voltada para a atuação clínica, e podem enfrentar dificuldades para adaptar suas práticas ao contexto escolar, por se fazer necessária uma formação mais específica do psicólogo para atuar nas escolas, com ênfase em competências como a compreensão do contexto escolar, a promoção do trabalho em equipe e a articulação com outros profissionais da escola. Além disso, é importante que o profissional esteja constantemente atualizado e aberto a novas práticas e intervenções.

Os resultados apontam para a necessidade de uma formação mais específica e articulada do psicólogo para atuação no contexto escolar, considerando-se as particularidades desse ambiente e a interdisciplinaridade necessária para o trabalho em equipe. Será necessário ainda que as instituições de ensino superior sejam sensíveis às demandas da sociedade e adaptem seus currículos de acordo com as necessidades do mercado de trabalho.

Contudo, ao observar a questão da expressão das subjetividades BONFIM e ROSSATO (2023) é possível fazer uma relação com o que neste artigo está posto. No fim das contas, a escola é o ambiente de encontro das subjetividades, em Tardif (2010) vemos que os saberes docentes são o que dão base à atuação dos educadores, de modo que a práxis escolar do educador se faz caminhando, ou melhor, educando, vivenciando o chão da escola. Na mesma medida, podemos fazer essa reflexão para o psicólogo.

Seria possível, é claro, problematizar a questão de uma formação específica para o psicólogo, como uma pós-graduação em psicologia escolar como exigência, contudo, a partir da experiência, de pesquisadoras que não ficam apenas no campo das ideias, mas vivenciaram décadas acumuladas de chão da escola tanto na rede privada quanto pública, podemos concluir o quanto a presença deste psicólogo se faz inadiável. E mais, é justamente na escola pública, o local onde ele se faz mais necessário e simultaneamente inacessível.



Sobre a questão da atuação do psicólogo no ambiente escolar enquanto expressão de subjetividade veremos BONFIM E ROSSATO (2023) que trouxeram uma contribuição recente nesse sentido, quando dizem que:

a atuação profissional (do psicólogo escolar) é marcada por produções subjetivas geradas em diferentes áreas da vida que se expressam no cotidiano escolar, muitas vezes, assumindo preponderância em relação às diretrizes políticas e pedagógicas dessa atuação. Essa constatação aponta para a necessidade de repensar a formação do psicólogo escolar por meio da criação de espaços reflexivos sobre a prática profissional e sobre o próprio psicólogo, para que haja um equilíbrio entre a subjetividade, os saberes e os fazeres da profissão.

E mais uma vez vemos que, para fazer pesquisa em escolar, independente do que se pesquise, é imprescindível pensar a questão da Pesquisa com o Cotidiano⁶ FERRAÇO (2007)

Em suma, a formação do psicólogo para atuação no contexto escolar é um desafio a ser enfrentado pelas instituições de ensino superior, considerando-se as particularidades desse ambiente e a necessidade de uma formação mais específica e articulada. É fundamental que as universidades estejam atentas às diversas demandas da vida, que se interpelem e adaptem seus currículos de acordo com as necessidades tanto da sociedade, quanto do indivíduo. Todavia, é imprescindível que os profissionais estejam constantemente atualizados e abertos a novas práticas e intervenções, visando sempre uma atuação mais efetiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Algumas considerações

Em suma, como sugestão para pesquisas futuras, podemos instigar duas vertentes possíveis, uma legislativa, analisando as implicações da implementação da Lei nº 13.935/2019 na práxis escolar, e outra por meio de uma pesquisa que vá à campo em cursos de graduação em Psicologia, de modo a identificar a relação entre currículo e práxis nesse contexto.

Tanto a análise das implicações da Lei nº 13.935/2019 para a prática do psicólogo na rede pública de educação básica, identificando os desafios e

⁶ Vale-se dos estudos desenvolvidos em escolas públicas do Estado do Espírito Santo no período de 1999 a 2004, cujo principal objetivo foi desencadear, entre os praticantes do cotidiano escolar, práticas de intervenção nos "currículos" e na "formação continuada", assumidos como processos complexos que se interpenetram em meio às redes de saberes fazeres tecidas e partilhadas pelos sujeitos das escolas. Podemos inferir, a partir das pistas encontradas, que o cotidiano exige dos pesquisadores em educação outras possibilidades teórico-metodológicas, diferentes daquelas herdadas da modernidade, para superar o aprisionamento do cotidiano em categorias prévias e assegurar a impossibilidade de usarmos o singular para tratar da diversidade que se manifesta na vida



perspectivas para a implementação da lei e para a atuação do psicólogo no contexto escolar com o objetivo de identificar as práticas profissionais e as dificuldades encontradas na implementação da lei com o intuito de propor estratégias para aprimorar a atuação do psicólogo na escola e para garantir a efetividade da Lei nº 13.935/2019, quanto estudos de caso em cursos de graduação em Psicologia de universidades públicas e privadas, com o intuito de compreender as diretrizes curriculares, a estruturação dos currículos e a articulação entre teoria e prática nesse contexto. Considera-se que outras discussões deveriam ser desdobradas em um espaço mais amplo, com maior ênfase em assuntos específicos, como é a questão da deficiência e dos transtornos infantis, na perspectiva de prevenção e promoção de saúde mental. Tão logo, sugere-se que esses desdobramentos apontam para novas reflexões.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. 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, Brasília, DF, 12 dez. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 23/03/2023.

BONFIM, F.; ROSSATO, M. A expressão da subjetividade na atuação em psicologia escolar. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 43, 2023.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o Cotidiano. Dossiê: "Cotidiano escolar". Educ. Soc. 28 (98) Abr 2007

MARTINEZ, Albertina, M. O que pode fazer o psicólogo na escola. Em Aberto, Brasília, V. 23, n.83, p.39-56, mar. 2010.

TARDIF, M. Saberes docentes e Formação Profissional. Ed. Vozes. 2002.



UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA DE ENSINO/ORIENTAÇÃO: A PRESENÇA DE FREIRE NA ESPECIALIZAÇÃO EM ESPAÇOS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO CONTINUADA¹

Luciane Rocha Ferreira Pielke²

Introdução

Compartilhar práticas pedagógicas escolares, assim como não-escolares, a partir da epistemologia do diálogo, faz parte do itinerário de pesquisa revolucionária, em termos freireanos, de tecer uma cultura letrada (acadêmica) menos evasiva, mais humanizadora e próxima de uma educação libertadora. O olhar acadêmico que se abre ao *saber-poder* dialógico, para refletir dilemas na educação básica em interface com a formação de professores, representa a possível construção de uma cultura acadêmica (des)colonial³.

Na condição de Bolsista Capes Professora-Formadora II (DED/CAPES), pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense de Pelotas/RS, assumi o desafio como professora-orientadora de vinte e cinco (25) acadêmicas/os da especialização. A turma, formada por professoras/es da rede municipal, estadual e particular, do município de Sarandi/RS, com a oferta na modalidade EAD, teve garantida a presença de professoras/es de outros municípios, afinal o objetivo aqui é democratizar acesso a formação continuada.

¹ Texto apresentado no *Seminário de Educação: (Trans)Ver a vida pelas lentes de uma educação científica, sensível, ética, estética e artística* (Semiedu 2022), organizado pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), na cidade de Cuiabá/MT, em 07-09/2022, no Instituto de Educação.

² Artesã, Educadora Popular, Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS-RS). Atuação no Ensino Superior (UNEMAT) e na produção de conteúdo para Faculdades EAD.lucianekatu@gmail.com

³ Partimos de considerar que no se trata de un simple “deshacer” o revertir las herencias, pero sí de reconocer que las incorporamos, así como resistimos y creamos alternativas que también se encuentran en el campo pedagógico. [...] nos aproximamos a la comprensión de que la (des)colonialidad puede ser comprendida como una continua producción democrática, una vez que está contra toda forma de dominación-explotación en la existencia social. (ADAMS; MORETTI, p. 77-78, 2019). A abordagem (des)colonial acolhe o compromisso com um contexto colonial na perspectiva de enfrentar e, por dentro, transformar conceitos e práticas subordinadas a um processo colonizado que ainda perpetua em modos diversos de colonialidades.



Dos 23 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) concluídos, 08 optaram pelo diálogo com pressupostos freireanos e neste momento dialogaremos com 06 dessas discussões. As reflexões envolveram duas temáticas: Educação e Tecnologia e Educação e Inclusão no Ensino Básico. É importante ressaltar que o processo de *ensino-orientação* contou com um acompanhamento individual intenso precedido por um encontro virtual coletivo onde houve a apresentação da turma, tutores, professora-formadora orientadora e a metodologia do trabalho a ser realizado durante a orientação dos TCC's.

É esse processo dialógico de construção que trago para socializar como uma experiência pedagógica de *orientação* mediada por uma abordagem de *ensino* apoiada pelas tecnologias que promoveu, sobretudo, o protagonismo e a autonomia acadêmica daquelas *do-discentes*. Esse movimento dinâmico exige entender que todo processo de:

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE, 1996a, p. 14).

Na formação continuada de professores, esse movimento destacado por Freire, o *ciclo gnosiológico*, é atravessado por questões elementares como a importância de uma prática contextualizada. A *do-discência* faz parte desse movimento dinâmico no qual os professores em serviço precisam se engajar, estar em constante *pesquisa-formação*, em busca de aprender ao ensinar. Relação dialética que amplia as interconexões entre professor-aluno, professor-conhecimento, professor-professor, num constante aprender.

Neste sentido, a abordagem de *ensino-orientação*, trata as temáticas problematizadas em conexão com a realidade vivida em sala de aula, dilemas, desafios e possibilidades que acompanham o professor e que se alargaram no contexto da pandemia Covid-19 (2020). Um processo que ainda hoje afeta muitos profissionais, pais e alunos.

Um contexto que os fez enfrentar uma transformação pessoal, profissional, social, econômica e familiar radical, influenciando determinantemente sua prática pedagógica. Realidade onde muitos, sob condições epistemológicas, técnicas e tecnológicas, formativas e estruturais frágeis, se viram obrigados a assumir atribuições que transbordavam todo conhecimento, abordagens e dinâmica presencial já bem conhecida.

Um movimento que, em muitos sentidos, atingiu não somente a vida cotidiana dos professores, mas também de toda comunidade escolar. Fenômeno



vivido por todos de modos, intensidade e sentidos distintos. Questão que denuncia, afinal, não estavam, e não estão, todos “no mesmo barco” com as mesmas condições e/ou oportunidades.

Diante disso, mais que um processo de formação continuada em serviço, toda a lógica vivenciada com vistas a dar conta da nova realidade, promoveu insegurança com ações que nem sempre dialogaram com as realidades de cada unidade escolar. Essas vivências e percepções foram valorizadas nesta construção acadêmica oportunizada na *Especialização* que tratou dos *Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada*.

O texto está organizado em dois blocos, conforme as temáticas anunciadas, mas também considera o fato de que há reflexões que dialogam diretamente com Freire enquanto que outros desenvolvem suas percepções com base em uma obra de releitura, ou seja, que se inspiram nas contribuições de Freire para repensar Educação e Tecnologia. A intencionalidade de tal recorte epistemológico é valorizar os pressupostos da educação libertadora freireana como uma possibilidade de enfrentamento ao que está posto.

A experiência do *ensino-orientação* reside nas entrelinhas dessa trajetória acadêmica que acolheu um referencial epistemológico humanizador, de relações horizontais que, ao mesmo tempo, propõe uma mudança radical na forma como me percebo e (re)faço minha profissionalidade de educador/a. Essa “percepção não é uma ciência do mundo, não é mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada, é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela está pressuposta por eles”. (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 08). Essas narrativas *denunciam*⁴ um pano de fundo de exclusão, desigualdades sociais e de *situações-limites*⁵, mas também *anunciam* que o olhar lançado para cada experiência foi se transformando à medida que a reflexão crítica foi sendo tecida. Desse modo, revisitaram sua realidade sob lentes libertadoras.

Sua prática pedagógica foi revista ao mesmo tempo que problematizaram a questão da ausência de políticas públicas educacionais. Junto a isso, jogam luz à presunção institucional que transfere toda responsabilidade para com a educação

⁴ As conjunções entre Anúncio/Denúncia expressam uma sintaxe que não pode ser considerada de menor importância. [...] Nessa expressão transbordam não só relações de poder, forças dialógicas, mas também sinergias, afetivas, amorosas que a saturam e a renovam em incessante devir, enquanto recriam quem as engendra, quem as desdobra, quem as pronuncia e nesse exercício político de diferir, vão reinventado outro mundo (LINHARES, 2010, p. 45).

⁵ Situações-limites são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como fatalismo aquilo que lhes está acontecendo. Como não conseguem afastar-se disso, nem se percebem com algum empowerment, aceitam o que lhe é imposto, submetendo-se aos acontecimentos. Eles não têm consciência de sua submissão porque as próprias situações-limites fazem com que cada um sinta-se impotente diante do que lhe acontece. (OSOWISKI, 2010, p. 375).



à ponta mais fragilizada neste processo: as/os professoras/es. Houve a possibilidade de revisão de conceitos e práticas, como também compreensão dos desafios que ainda espertam o universo da escola e da construção coletiva de uma sociedade mais solidária.

Educação e tecnologia no ensino básico

Em diálogo com essa temática tivemos três TCC's: Robótica como ferramenta de ensino na Educação Básica (2022); Análise da Educação Tecnológica através das Contribuições de Freire (2022) e Educação e Tecnologias: Contribuições para o debate na obra de Paulo Freire (2022). Cada discussão emerge das conexões, desafios, limites e possibilidades vivenciadas por cada acadêmica em sua rotina de sala de aula. Um processo endógeno que exigiu a capacidade formativa de auto avaliação crítica.

Iniciamos o diálogo com a reflexão em torno da experiência *Robótica como ferramenta de ensino na Educação Básica* que parte do pressuposto de que a robótica, e as competências sócio emocionais, são o caminho para o desenvolvimento pessoal e a formação integral de crianças e jovens no século XXI. A *do-discente* compartilha que:

Mesmo não ministrando a disciplina de robótica, observo e tenho acompanhado as turmas do 4º ano do Ensino Fundamental e em conversas com os estudantes eles relatam que as aulas de robótica despertam o interesse, afirmam ser uma boa ideia e uma oportunidade de interação com a tecnologia. Eles se divertem montando os robôs e, ao mesmo tempo, levantam hipóteses sobre o que aconteceu, argumentam sobre o que compreendem, confrontam conteúdos das diversas áreas, explicam e ficam envolvidos numa relação de construção e reconstrução de práticas de modo interdisciplinar. (DONASSOLO, p. 01, 2022).

A professora em questão traz para discussão que a mediação pedagógica do ensino de Robótica é uma oportunidade que ela, mesmo não estando a frente do processo, pode aprender a partir da transdisciplinaridade que a dinâmica da construção exige: raciocínio lógico, habilidade de registros e sistematização, trabalho em equipe, planejamento, cooperação, criatividade. Nessa trajetória, emerge a *curiosidade metódica*⁶, que é a base de uma aprendizagem realmente significativa:

⁶ Termo freireano que se refere “a rigorosidade metódica” que está posta como o primeiro saber necessário à prática educativa, antecedendo criticidade, ética e estética, alegria e apreensão da realidade, entre outros. [...] o adjetivo “metódica” expressa a insistência de Freire no sentido de que o ensinar não se esgota na abordagem de um conteúdo, mas se alonga na preocupação com as condições de uma aprendizagem permanente (STRECK, 2010, p. 362). Se tratando da curiosidade metódica (epistemológica), a ação orientada do discente, enquanto um fenômeno educativo, se baseia em uma intencionalidade que pressupõe afetividade mais pesquisa: um modo do aprender e ensinar com engajamento socio-afetivo.



A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIREa, 1996, p. 15).

A presença da tecnologia na educação, enquanto uma mediação pedagógica que amplia as possibilidades de promover um ensino-aprendizagem mais atrativo, dinâmico e significativo não pode ser compreendido como sinônimo de substituição da relação pedagógica *professor-aluno*. Essa dimensão é abordada por Donassolo (2022), quando socializa sua preocupação, e das demais colegas de trabalho, sobre o atual cenário escolar onde se exige mudanças radicais na prática pedagógica, frente a formação de um docente alinhado à cultura digital. O discurso salvacionista da inovação⁷ coopta e assombra todos.

Sobre isso a *do-discente* afirma: “*o que está em jogo não é o fim da escola*”, mas os modos engessados em que está conformada, afinal, hoje é preciso uma escola que:

[...] estivesse à altura das novas exigências sociais, históricas, que a gente experimenta. [...] que não tivesse, inclusive, medo nenhum de dialogar com os chamados meios de comunicação. Uma escola sem medo de conviver com eles. Assim, essa escola necessariamente se renovaria, com a presença desses instrumentos comunicantes que a gente tem aí, e poderia também ajudar até a tarefa dos meios de comunicação. (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p. 36-37).

Articular a aprendizagem tecnológica com as competências e habilidades socioemocionais, o que pode representar uma formação integral, é uma tarefa que não se opera de modo linear como na execução de uma receita. A linguagem digital faz parte do nosso cotidiano, no entanto, educar sem a compreensão dos condicionantes culturais, sociais, econômicos e políticos que perpassam sua implementação pode legitimar uma educação alienada que reforça o distanciamento entre aquilo que queremos do que de fato podemos, uma vez que:

Os dilemas vividos por muitos profissionais da educação com a dificuldade de acessar, utilizar e perceber nas tecnologias uma aliada para uma guinada pedagógica é um desafio que precisa ser enfrentado para que esta realidade não permaneça apenas nos laboratórios de robótica. (DONASSOLO, p. 5, 2022).

⁷ Sobre o inovacionismo, fenômeno cultural da mercantilização da vida, Oliveira (2022) diz que “O ideário neoliberal é centrado no dogma da excelência do mercado como princípio organizador da vida econômica e social das sociedades. Desse dogma decorre o impulso de mercantilizar – isto é, inserir no sistema do mercado – o máximo possível das esferas da vida social”. Na universidade, e na pesquisa para promoção da qualidade de vida, dimensões que são desvalorizadas pelo caráter da acumulação capitalista, esse conceito sabota toda as possibilidades de produção social que vã de encontro à lógica econômica.



A preocupação da autora dialoga com uma realidade assombrada pelo discurso da inovação tecnológica que invadiu a escola como se ela fosse uma empresa. Essa discussão é fundamental, no entanto, carece ser problematizada em outro momento, mas vale deixar registrado que esse movimento capitalista de tratar escolas como empresas, com todo discurso, conceitos e relações assimétricas de poder que à essa se dirige, é avassalador.

Enquanto um projeto ideológico eurocêntrico, que representa uma relação de *poder-saber* questionável, se apropria do caráter inovador, criativo e dinâmico para manutenção da exclusão e da reprodução das desigualdades sociais. Essa preocupação pode ser percebida de modo transversal nas reflexões tecidas no texto *Análise da Educação Tecnológica através das contribuições de Freire* (LUZ, 2022). A *do-discente* estabeleceu um diálogo interessante com os pressupostos freireanos a partir do texto de Adams (2022), *Tecnologias e Educação: contribuições para o debate na obra de Paulo Freire*.

Entre as preocupações que o texto de referência valoriza, Luz (2022, p. 01) destaca:

[...] a questão da necessidade de uma educação humanista e igualitária, que defenda a sociedade de ideias não focadas apenas na aquisição de lucros a uma minoria dominada por um sistema fadado ao fracasso. Assim sendo, a educação pode ser uma importante ferramenta de luta social se bem utilizada.

Nesse sentido, sua problematização se aproxima do dilema levantado por Donassolo (2022) ao se referir à dificuldade de acesso/uso da tecnologia, sua linguagem, dispositivos e ferramentas, ou seja, da democratização dessa mediação digital na escola. A formação de professores em serviço para dar conta dessa realidade digital durante a pandemia aconteceu em um primeiro momento em um total “apagão”. Secretarias de Educação, Estados e Municípios, sem experiência e infraestrutura; professores sem formação ou condições epistemológicas, econômicas e psicológicas. Este foi o cenário.

Neste contexto, a introdução das tecnologias à educação pública foi um empreendimento irregular, com um orçamento de baixo custo e pouco impacto. Em muitas realidades, o perfil de aluno e professor não dialogavam com o incremento e o planejamento tecnológico embutido na escola. Não se deu um processo de apropriação endógeno, foi uma medida de choque mal resolvida, pois o que se viu foi a transposição da aula tradicional para o pacote das apresentações *online*, sem conteúdo crítico, onde:

[...] a técnica deve ser um meio político e cultural de diminuir as diferenças, transformando-as em um modelo que rompa com este capitalista conservador.
[...] reafirma a importância do homem em relação à máquina e não ao contrário,



ou seja, o compromisso político deve ser com a conscientização da importância do uso tecnológico em função de um bem comum. (LUZ, 2022, p. 04).

A percepção assumida na problematização tecida pela professora *do-discente* vai ao encontro da preocupação com uma educação para a diversidade, para a construção social onde as ferramentas multimodais, em conjunto com outras mediações pedagógicas e educativas, estejam a serviço da inclusão, do bem comum. Em muitas realidades, a relação estabelecida com a cultura digital é ainda efêmera devido as reais condições vividas pelas famílias atendidas. O bem comum, nestes locais, ainda não foi contemplado:

[...] onde atuo, há falta de recursos pelas famílias de muitos alunos, isso significa que alguns não possuem aparelhos de qualidade, e outros não possuem nenhum aparelho para que haja a intercomunicação adequada para suas aulas. Isso reflete a realidade onde a escola está situada, em uma região onde a maior parte da comunidade é de baixa renda. No período das aulas remotas, os trabalhos de pesquisa e as atividades tecnológicas ficaram desassistidas em sua maioria, tornando sua funcionalidade inviável para a nossa realidade. (LUZ, 2022, p. 6-7).

Diante desse relato, e em contraponto aos discursos abstratos de que “estão todos no mesmo barco” vão por terra. A pandemia revelou o que havia por baixo dos tapetes institucionais, aquilo que a realidade vivida já denunciava: o abandono infra estrutural da educação para que ela seja de qualidade. A responsabilização do professor neste cenário é notória. A formação de professores, tão necessária neste período, foi acionada de modo remoto, como os projetos embutidos no ensino público, de baixo custo e pouco impacto.

A partir das reflexões de Didomenico (2022), acerca das *Tecnologias e Educação: contribuições para o debate na obra de Paulo Freire*, com base na mesma obra acolhida por Donassolo (2022), que trata das contribuições de Freire para olhar criticamente educação e tecnologia (ADAMS, 2022), a *do-discente* compartilha desafios, limites e possibilidades a partir de sua prática educativa:

Só a rede Estadual de Ensino me exigia o preenchimento de planilhas com as horas de trabalho desenvolvidas em casa, planilhas comprovando a realização das atividades pelos alunos atualizadas semanalmente, um planejamento mensal para as aulas, a programação das aulas para cada turma a ser encaminhada com uma semana de antecedência, a atualização do sistema RS PROFESSOR e a atualização da plataforma com as aulas a serem desenvolvidas dia após dia, além, da observação às devolutivas na plataforma e o contato constante com os estudantes e familiares. Foi um ano desafiador e cheio de aprendizagens para todos, alunos, professores e gestores. (DIDOMENICO, 2022, p. 04).

O regime do trabalho, planejamento, organização do material pedagógico, planilhas de acompanhamento – individual e coletivo – intercomunicação institucional e, também, comprovação de toda a dinâmica pedagógica, atividades e



prestação de conta do trabalho docente se ampliou. Neste contexto, os professores “foram levados a trabalhar remotamente, nesse contexto a criação de arquivos digitalizados desafiou a todos, sem distinção. Até o mais experiente professor sentiu-se em dificuldades e precisou encontrar soluções às diferentes situações”. (DIDOMENICO, 2022, p. 03).

Um processo de aprendizado em serviço com pouca ou nenhuma orientação, dado a repentina necessidade de se fazer o processo educativo de modo totalmente remoto, que não era o mesmo critério do Ensino a Distância; mas, híbrido: síncrono e assíncrono, online e offline, ... Conceitos e práticas que ainda hoje muitos desconhecem em seu sentido epistemológico, pois não houve apropriação. Representa bem uma necessidade que se avizinhava do contexto escolar, mas que poucos se dedicaram com a premissa que:

O conhecimento está ao alcance de todos. Basta ler a tela. O ensino remoto pode ser desenvolvido através da tecnologia digital, todos percebemos isso, mas é preciso oportunizar seu acesso a todos. Sendo assim, de fato não “está ao alcance de todos” e, definitivamente, não “basta ler a tela” -, pois muitos não possuem acesso à “tela”. (DIDOMENICO, 2022, p. 06).

É necessário assumir o processo de formação de professores enquanto um projeto revolucionário, inicial e continuado, de modo que contemple o conjunto de profissionais, da gestão à merenda escolar. A educação de qualidade na era digital perpassa por aspectos analógicos de base humanista, para além da oferta da banda larga e modernos laboratórios de informática. O contexto vivido pelos alunos e suas famílias carecem ser assumidos enquanto conteúdo ontológico de base, uma vez que “O mundo que eu distinguia como soma de coisas ou de processos ligados por relações de causalidade, eu o redescubro “em mim” como o horizonte permanente de todas as minhas *cogitationes* e como uma dimensão com relação a qual não deixo de me situar”. (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 10-11). Emerge da minha existência a compreensão para a produção de conhecimento.

Esse é um pressuposto básico para uma relação crítica com as tecnologias, obtendo a compreensão de seus bastidores. Ou seja, a quem serve essa tecnologia? Como democratizar o ensino na cultura digital a todos, como Didomenico (2022) se refere, só bastando ter “a tela” a sua frente? É fundamental problematizar a questão de uso/ acessos.

A preocupação central é a atuação enquanto profissional que sobrevive a um esgotamento físico e mental, um sentimento de não-pertença a uma realidade digital na qual se vê despreparado. Ainda assim, “a criatividade docente é o ingrediente que move a educação. Sempre precisaremos “dar um jeito”, já estamos acostumados aos imprevistos e comprovamos isso [...]. Enquanto a evolução



tecnológica não acontece para todos, nós seremos os mediadores de tal processo”. (DIDOMENICO, 2022, p. 07). Esse é o desafio.

Educação e Inclusão no Ensino Básico

Em torno dessa temática três (03) acadêmicas dedicaram a pensar sobre: *Aspectos Fundamentais sobre a Educação Inclusiva; Um olhar diferente para a Educação Inclusiva e Educação inclusiva e social*. A base desse processo dialógico contou com um movimento dinâmico entre orientadora e *do-discentes*, numa roda de conversa mediada por dispositivos móveis e notebooks (celulares, smartphones). Uma abordagem dialógica *online* interessante, mas que não substitui a presença analógica entre pessoas e histórias.

Ainda assim, faz parte de uma cultura digital, como as reflexões anteriores valorizaram, que precisamos assumir enquanto um processo de aprendizagem contínuo. Uma relação que carece ter como premissa básica a inclusão e o reconhecimento de que esse fenômeno ainda não está democratizado, por isso, carente de outras mediações. Em se tratando da temática em articulação, a inclusão aqui é retomada por outros prismas, mas podemos observar que a distância entre o que temos - discursos - e o que necessitamos - realidade - está ainda mais profunda, ou seja, o fosso social aumentou.

Em relação a esse distanciamento entre discursos e práticas, sobre os direitos à educação inclusiva, Albuquerque (2022, p. 01) abre suas reflexões afirmando que:

A implementação de políticas públicas destinadas ao atendimento do cuidar e ao educar todos sem distinção de diferença reforça o tratamento especial a essa questão. Mesmo com os investimentos financeiros e humanos de algumas regiões há muitas conquistas a realizar e muitas outras discussões a serem travadas em relação à garantia de qualidade do trabalho desenvolvido.

É importante valorizar as conquistas em torno da Educação Inclusiva, no tocante ao reconhecimento e dedicação de muitos intelectuais e pais que se mobilizam em torno dessa dimensão. No entanto, ainda temos um longo caminho a percorrer sob esse tema. A reflexão que a *do-discente* lança sobre esse processo valoriza o componente da afetividade enquanto *inédito-viável*⁸ de base ontológica para o enfrentamento à tal lógica.

⁸ O *inédito-viável* não é, pois, uma simples junção de letras ou uma expressão idiomática sem sentido. É uma *palavra* na acepção freiriana mais rigorosa. [...] Uma *palavra* epistemologicamente empregada por Freire para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas. [...] carrega no seu bojo, portanto, crenças, valores, sonhos, desejos, aspirações, medos, ansiedades, vontade e possibilidade de saber, fragilidade e grandeza humanas. (FREIRE, 2010, p. 224).



Entre outras coisas, a *do-discente* argumenta “que todos podem aprender cabe ao professor utilizar a afetividade como facilitador de atividades que envolvam os alunos em conjunto com abordagens da educação inclusiva”. (ALBUQUERQUE, 2022, p. 02). A formação de professores mais uma vez é acionada e se torna protagonista na tarefa de contribuir com a formação de profissionais capazes de mediar um processo de ensino inclusivo a partir da valorização da afetividade enquanto componente educativo, afinal:

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e ‘cinzento’ me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. (FREIRE, 2011, p.138).

Aprender requer amorosidade, já dizia Freire (1996a). A inclusão dentro das escolas públicas, e privadas, encontra um muro quase intransponível nas relações sociais estabelecidas pela lógica capitalista onde todas e todos recebem um rótulo, uma marca que limita espaços, guetos, lugares e (des)afetos. Uma educação baseada na afetividade, antes de tudo, carece enfrentar esse duelo de titãs, um universo delineado pelo que você parece ser, mas não é. Realidade que *denuncia* uma cultura da exclusão institucionalizada, onde algumas pessoas se auto identificam como melhores e merecedoras que as outras.

Conhecer, neste contexto de relações assimétricas, verticalizadas, truncadas e efêmeras exige ressignificar o que entendemos por educação, pois “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”. (FREIRE, 1996a, p. 53).

As mudanças, educacional e social, pelas quais militamos perpassa a construção de um conhecimento procedimental, de cunho técnico, que está relacionado a manutenção do *status quo*, do alargamento da lógica capitalista. Vemo-nos, outrossim, engajadas na transformação desse modelo social que rotula, coopta, segrega e exclui, tarefa que exige:

Uma educação dialética, libertadora, que estimula à criatividade, a reflexão, a humanização, conduzindo o sujeito educando a sua realidade de mundo, pensando por si mesmo, transformando seu ser e o mundo. Este movimento junto às crianças com necessidades educativas especiais não é um procedimento fácil, de estímulo-resposta, mas um processo paulatino complexo. [...] Entender a educação como experiência com emoção, desejos e sonhos é fundamental para transformar nossa prática pedagógica. Que possamos pela rigorosidade ensinar e aprender e fazer-se gente mais feliz. (ALBUQUERQUE, 2022, p. 06-07).

Entre outras coisas, aprendemos com essa reflexão que incluir não é sinônimo de saber que a inclusão é importante. Reconhecer é um primeiro passo, mas a ação pedagógica que pode fazer a diferença entre esse discurso e sua prática



reside na *práxis*⁹ sistematicamente projetada visando a inclusão. Essa reflexão converge com a preocupação presente no texto *Um olhar diferente para a Educação Inclusiva* (LONGHI, 2022, p. 02), onde a *do-discente* defende que “Ninguém é igual a ninguém, nem mesmo perfeito, não se existe uma definição correta de perfeição, apenas opiniões das pessoas que se acham superiores tendo uma “beleza” dita a “certa” pela sociedade”.

Em sua problematização, o centro da questão é a forma como nossa sociedade está homogeneizada, uma “sociedade que foi se formando assim, social e culturalmente preconceituosa” (*idem*). Enquanto Albuquerque (2022) *anuncia* a afetividade enquanto componente educativo para o enfrentamento à cultura escolar ainda excludente, Longhi (2022, p. 03), valoriza os processos de conscientização:

Um processo aonde, paulatinamente, vamos tomando consciência de que essa transformação deve começar por nós mesmos, cada um refletindo sobre suas vivências e práticas, limites e possibilidades acerca do seu modo de pensar e agir. Um movimento complexo e contraditório, mas que pode nos fazer sentir pertencentes a esse processo de construção [...].

Uma sociedade onde a vida é colocada em segundo plano, em detrimento ao poder econômico, tem enquanto critério a manutenção de desigualdades históricas. Aprender e ensinar a partir das individualidades, das potencialidades e limites nos coloca em situação de repensar quem somos e como podemos mudar nossas atitudes diante do desconhecido:

A inclusão perpassa nossa forma de compreender o mundo e de enfrentar a realidade de exclusão que nós mesmos fomos tecendo ao longo da história. Assim como construímos socialmente o conceito de “normalidade” e, a partir disso, de certo e de errado, do belo e da verdade, também podemos reconstruí-los sob critérios menos perversos. (LONGHI, 2022, p. 07).

A conscientização, assim como a afetividade, enquanto componentes educativos de base ontológica, se interconectam com uma abordagem de ensino que requer abertura epistemológica, um tipo de *rigoridade metódica* que não abre mão da ternura, do afeto. Por outro lado, exige tomada de decisões que nem sempre dialogam com a intencionalidade definida para a escola pela lógica neoliberal. Esse é um conflito de interesses ideológicos que estão no bojo das discussões por uma educação inclusiva, pois:

⁹ Trata-se de um conceito básico que perpassa toda a obra de Paulo Freire. É indissociável do pensamento, da análise e da compreensão do papel da educação na sua globalidade. Está intimamente ligado aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora, docência. [...] *Práxis* pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. (ROSSATO, 2010, p. 325).



Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem através de um hoje. De forma que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos. (FREIRE, 2011, p. 42).

Os processos que envolvem a formação de professores precisam ter em perspectiva o horizonte de questionar(se): onde estamos em conhecimento, práticas e avanços na educação inclusiva? Esses processos estão coerentes com abordagens que promovam a conscientização como componente educativo de base para repensar os aportes pedagógicos? A revisão de conceitos e práticas, dentro desse movimento, estão alinhados a que intencionalidade? Qual o lugar da afetividade nesse interim? Reconhecer nossas limitações faz parte do processo de transição entre como estamos atuando, percebemos e fazemos a educação para inclusão. No entanto, é preciso mais que reconhecer, pois assumir, num contexto de exclusão, a inclusão exige ação-reflexão-ação.

É parte de nosso compromisso *denunciar* as falácias e as injustiças, como também *anunciar* práticas contra hegemônicas em constante processos de revisão, pois:

Os desafios em sala de aula são muitos, pois há uma barreira sociocultural grande que nos torna refém de uma realidade de exclusão que parece intransponível. A falta de preparo por parte dos professores reflete um fenômeno histórico que reverbera na problemática estrutural que ora enfrentamos. Contudo, os processos de formação para que saibam como receber esses alunos e assim, proporcionar uma inclusão com qualidade, permanecem sendo fundamentais, pois é a partir da educação que podemos transformar essa realidade. (LONGHI, 2022, p. 09).

Esse horizonte, da transformação a partir da conscientização para uma educação inclusiva, também foi revisitado em *Educação inclusiva e social* (NASCIMENTO, 2022). A abordagem feita pela *do-discente* coloca no centro desse processo a função político-ideológica das políticas públicas e o aparato institucional que funciona como um mantenedor da situação de exclusão social e, portanto, da escolar também. Seu ponto de partida é o caráter contraditório da inclusão que provoca exclusão, segundo a autora:

Com o governo de Luís Inácio Lula da Silva e também o governo da Dilma Rousseff a inclusão escolar e social foi ampliada para mais pessoas pobres, pretas, nordestinas, GLBTQIA+ etc. No entanto, a exclusão e o preconceito também ficaram mais evidentes tendo a ótica de que essa minoria não deveria estar no lugar onde estão e a elite se enfraquece por ter que frequentar lugares onde a minoria nunca esteve antes. [...] Vivemos sob a égide de um paradigma contraditório, pois a inclusão que exclui, como explica Foucault, “tornar difíceis os gestos fáceis demais”. (NASCIMENTO, 2022, p. 02).

A “ótica” que está em pauta é a visão de uma classe social descontente em ter que partilhar dos privilégios de uma vida melhor com pessoas de classes sociais que os mesmos consideram inferiores. Já abordamos esse viés cultural



estereotipado em relação aos conceitos hegemônicos, patenteados por um tipo de *saber-poder* que manipula, centraliza, segrega e exclui. Trata-se de grupos sociais que se autodeclararam superiores e, por isso, proprietários de direitos reservados a uma parcela nobre da sociedade e mantenedores das desigualdades sociais:

A elite em nome da manutenção da sua liberdade de privilégios defende uma democracia *sui generis* em que o povo é um enfermo, a quem se aplicam remédios. E sua enfermidade está precisamente em ter voz e participação. Toda vez que tente expressar-se livremente e pretenda participar é sinal de que continua enfermo, necessitando, assim, de mais “remédio”. A saúde, para esta estranha democracia, está no silêncio do povo, na sua quietude. (FREIRE, 1996b, p. 63).

Pensar em inclusão escolar exige a compreensão de que tal fenômeno se inscreve em todo um processo histórico-cultural, político, social e econômico de exclusão. A formação de professores, conforme Nascimento (2022), necessita assumir esse processo enquanto conteúdo epistemológico e ontológico de base para uma ressignificação da prática docente coerente com os desafios que esta trajetória colonial fratura e aliena.

O “remédio” para transcender essa lógica escravocrata está nos processos educativos capazes de fortalecer em nosso imaginário uma afetividade destruída pela lógica de uma *hétéro* normalidade baseada em critérios abstratos e vazios de humanidade. A participação, *anunciada* por Freire (1996b) enquanto componente pedagógico, exige engajamento que, por sua vez, requer conscientização da situação de exclusão:

Para isso é preciso analisar e refletir de que maneira a sociedade como um todo pode contribuir para a construção desta sociedade inclusiva [...]. É necessário repensar como seus determinantes econômicos influenciam a população e como determinantes sociais e políticos podem contribuir para essa inclusão escolar social de forma mais assertiva. (NASCIMENTO, 2022, p. 08).

Enquanto os processos de formação de professores – inicial e continuada – percorrerem os labirintos legitimados pela lógica neoliberal que manipula a escola e seu conteúdo ideológico para manutenção das desigualdades sociais de modo automático, ou seja, alienadamente, os desafios denunciados aqui se arrastarão e se ampliarão. A abordagem freireana vem ao encontro da necessidade de rever esses processos de modo contextualizado, buscando ver e fazer nas entrelinhas do possível *anúncios* de superação.

Considerações finais

A articulação pedagógica operada nas leituras em diálogo com Freire – discutindo a relação entre educação, tecnologia e inclusão, representa um exercício de *reflexão-ação-reflexão* tecido pelas *do-discentes* a partir de suas



realidades, portanto, contextualizado. A exclusão escolar vista pela ótica da exclusão social fez com que a professora em formação continuada se percebesse parte de um processo maior. A interface entre educação e tecnologia também *denunciou* muitos aspectos de uma exclusão escolar que reflete um projeto social que fomenta as desigualdades sociais sob discursos de tutela.

Esse movimento contraditório nos escapa no dia a dia quando a única coisa que permanece em nosso campo de visão são formulários, conteúdos e apostilas que precisam ser produzidas, acompanhamento e avaliação *online* e *offline*, cobranças institucionais e sociais por uma prática inovadora. Associado a essas atribuições cumulativas, ainda são assombradas pela preocupação de *não-ser* capaz de acolher um aluno com necessidades especiais educativas, ou não terem habilidade digital, por não ter formação para esse fim.

Enquanto formadoras/es de professores nossa atenção para uma educação libertadora carece de vida histórica, de uma memória pedagógica que emerge desses condicionantes que determinam as relações sociais. Enquanto permanecermos atuando apenas na superfície – formação procedimental – continuaremos patinando sem avanços qualitativos no projeto de formação de professores politicamente engajados por uma educação pública de qualidade. Saber operar uma máquina e seus aplicativos, ou ter banda larga é apenas a ponta de um processo bem mais complexo onde se dá o controle de tudo.

Referências Bibliográficas

ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. Una reflexión sobre la educación en Nuestra América y sus alternativas pedagógicas. In: GÓMEZ SOLLANO, Marcela; CORENSTEIN ZASLAV, Martha. (Org.). *La disputa por la educación. Tensiones y articulaciones en el marco de las reformas educativas en México y América Latina*. Ied. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, v. I. 2019. p. 77-105.

ALBUQUERQUE, Ariella da Silva de. *Aspectos Fundamentais sobre a Educação Inclusiva*. 2022. 08 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL) - Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada. Pelotas/RS, 2022.

DIDOMENICO, Gabriela. *Tecnologias e Educação: contribuições para o debate na obra de Paulo Freire*. 2022. 09 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL) - Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada. Pelotas/RS, 2022.



DONASSOLO, Cledia Maria. **Robótica como ferramenta de ensino na Educação Básica**. 2022. 06 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL) - Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada. Pelotas/RS, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 22ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996b.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre Educação (Diálogos)**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito-viável *In*: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2010. p. 223-226.

LINHARES, Cecília. Anúncio/Denúncia *In*: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2010. p. 45-46.

LONGHI, Kátia Regina. **Um olhar diferente para a Educação Inclusiva**. 2022. 10 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL) - Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada. Pelotas/RS, 2022.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução: Reginaldo di Piero. São Paulo: Edições Gallimard, 1971.

NASCIMENTO, Luane Baldi do. **Educação inclusiva e social**. 2022. 09 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL) - Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada. Pelotas/RS, 2022.

LUZ, Estefania Souza da. **Análise da Educação Tecnológica através das Contribuições de Freire**. 2022. 07 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL) - Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada. Pelotas/RS, 2022.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. Inovacionismo causa distorção nas universidades. Entrevista Instituto Humanitas Unisinos. Data: 08 de agosto de 2022. Disponível em: https://www.ihu.unisinos.br/621013-inovacionismo-causa-distorcao-nas-universidades-a-supervalorizacao-das-areas-com-capacidade-de-produzir-invencoes-rentaveis-entrevista-especial-com-marcos-barbosa-de-oliveira?fbclid=IwAR26_nF4aR5_f-FGIIIckvGBTUsEpF4JpVcACbI7GnH9bnwIsojHyZ8lpAY Acesso em 15 ago. 2022.

OSOWISKI, Cecília Irene. Situações-limites *In*: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2010. p. 375-376.



ROSSATO, Ricardo. Práxis *In*: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (Org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2010. p. 325-327)

STRECK, Danilo R. Rigor/Rigorousidade *In*: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2010. p. 362-363.



A REALIDADE AUMENTADA NO COTIDIANO ESCOLAR: FERRAMENTA INTERDISCIPLINAR E INOVADORA NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM

Luciano Barroso de Carvalho

Introdução

A partir do advento da pandemia muitos costumes da sociedade, no âmbito geral, mudaram. Os relacionamentos, o convívio, a forma de estar na rua, enfim, houve uma reviravolta de grandes proporções na vida de todos, e o setor profissional com o seu dia a dia também mudou as rotinas. E as instituições escolares foram no embalo, e não podia ser diferente.

Se no seio social a reviravolta foi de proporção significativa no cotidiano do professor escolar essas mudanças, em muito, ultrapassaram o ciclo dos 360º, uma vez que o professor houve de se reinventar. É verdade que muito antes – bem antes mesmo – a vida do professor passaria a enfrentar dilemas novos para si e, ainda, buscar novos posicionamentos formativos intuindo se adaptar aos vieses do sistema educacional onde o constante aperfeiçoamento profissional é premissa obrigatória. As transformações pelas quais todos os setores das sociedades passaram a partir de 2019 exigiram urgência em tais transformações.

O professor, portanto, passa a buscar novas formas de conhecimento a serem atreladas à sua prática diária. Já não há espaços para a “acomodação” (A.A.). E esse conhecimento, segundo Paiva (2020, op.cit. www.samueljohnson.com/popular) existe em duas formas, onde ou sabemos sobre determinado assunto ou sabemos onde procurá-lo. (Pág.58).

Para Parreiras (2020, p.76) tais mudanças se tornam abrangentes nos profissionais de educação na faixa etária de 30 anos, ou a partir pois, segundo ele estes foram formados no século XX para trabalhar com cidadãos do século XXI quando, diz ele, “...Estamos vivenciando um momento de virada não apenas nas culturas de ensinar e aprender, mas também em vários outros aspectos das nossas vidas”.

Para Parreira (2020) a ação do professor passaria a enfrentar novos dilemas para si a partir do momento em que busca novos posicionamentos



formativos, induzindo à novas dinâmicas ou a novos caminhos diante das dificuldades que constantemente têm-se apresentado no processo educacional de um modo geral.

O que tem acontecido – e o momento do enfrentamento da pandemia tem deixado esse fator mais evidente – é que, segundo Coscarelli (2020) todos têm que se reinventar (p.15). A afirmação é que “nessa tentativa, escolas (...) estão procurando formas de continuar suas atividades e, para isso, não tiveram outra opção senão a de trabalhar com o ensino remoto. É justamente nesse ponto que o professor dinâmico, criativo e inovador irá se sobressair quando passará a buscar novas formas e novos caminho que tornem suas aulas interessantes e proveitosas para seus alunos, o que irá representar um campo vasto de atuação para aqueles que sabem e pretendem fazer uso de novas mídias de novos conceitos, tais como a Realidade Aumentada. Para Certeau (MONTAUDON, 2020) será justamente durante de carências materiais que os diferentes grupos sociais reinventam suas práticas de pesquisa e ação para dinamizarem a produção no que for possível

O professor, verdade seja dita, já a muito tempo vem fazendo reinventamentos na sua prática educativa, na tentativa de burlar o entorpecimento que tem assolado a sala de aula e, por extensão, o seu alunado, onde é possível se observar um desinteresse latente por parte de todos, e aqui não estamos nos referindo apenas aos alunos. Nesse sentido Maraia (2020) destaca que esse é o momento adequado para a promoção de um projeto formativo para professores (...) que contemple o uso de uma tecnologia que combine elementos do mundo digital no ambiente físico (p. 1). O que ela propõe nas entrelinhas é o uso da Realidade Aumentada, mote da discussão da discussão desse artigo que tem como etapas a seguir a fundamentação teórica, os resultados de pesquisa entre alunos e professores e as considerações finais.

Fundamentação teórica

Ao candidato a professor que, em toda a vontade disponível, se alista em um curso de licenciatura, onde seu sonho é tornar-se professor e como tal transformar pessoas em cidadãos cientes e conscientes a primeira forma de conhecimento a ser agregada, indubitavelmente, ao seu cabedal é o Art.1º da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/96), nos seus parágrafos 1 e 2 que sobre a educação diz que a) abrange os processos formativos; b) se desenvolve, predominantemente, em instituições próprias; c) deverá ser vinculada ao mundo do trabalho e prática social.

O profissional de educação anterior ao citado por Parreira (2020) e nessa condição, distante das imposições da LDB 9394/96, conviveu – e sonhou – com a possibilidade de uma sala de informática, onde todos os equipamentos, bem



montados e em perfeita ordem, eram utilizados diuturnamente por alunos ávidos pela novidade de uma aula de informática. Na prática, salvo casos isolados, foi apenas sonho que não saiu do papel. As salas até existiram; professores foram treinados e viram as referidas salas se transformar em depósito de livros. Hoje o professor não pode fugir da realidade da cultura digital.

No entanto, justiça seja feito, as salas de informática eram prenúncio da importância dessa tecnologia para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Alguma coisa foi aprendida e apreendida dessa iniciativa de implementação no formato de fazer o conhecimento se tornar acessível ao aluno – e ao professor, convém que seja destacado – de modo mais dinâmico, atualizado e urgente. Apenas ainda precisamos saber utilizar as ferramentas digitais de modo adequado ao nosso cotidiano.

Para Paiva (2020, op.cit. Rheingold, 2012/1) o futuro da cultura digital, de todos, irá depender da forma a com que a mídia seria infiltrada na vida de cada um, modificando, distraindo e enriquecendo, foi aprendida (pág.57).

Afirmará ainda (PAIVA, 2020, pág.69), no que se refere ao uso da tecnologia de informação e comunicação, que esta se apresenta como ferramenta prática e útil por: a) ser possível levar a sala de aula para o mundo virtual; b) ferramentas não faltam e, c) todos – entenda-se, professor e profissionais da educação, estão se adaptando e se reinventando.

Desse modo esse artigo trata da Realidade Aumentada no cotidiano escolar – ferramenta interdisciplinar no cotidiano do professor, entendendo que o mundo mudou e a forma de fomentar e agregar conhecimentos pressupõe a necessidade de acompanhar as transformações processadas, daí a importância da Realidade Aumentada no cotidiano da escola.

Realidade Aumentada – o que é, como funciona e qual o resultado prático?

Cabe, a partir de agora, entender o que seja realidade aumentada para, a partir do conceito apresentado, pensar na sua funcionalidade e utilidade no âmbito da sala de aula bem como no exercício da interdisciplinaridade.

Conforme Hounsell; Tori; Kirner; (2020, op.cit. Augment, 2017) R.A. é o enriquecimento do ambiente real com objetos virtuais, usando algum dispositivo tecnológico, funcionando em tempo real (pág.33). Nesse sentido três elementos se correlacionam, a saber, ambiente real (sala de aula), dispositivo tecnológico (celular; computador) e tempo real (o momento em que a experiência se realiza). No entanto, ao fazer referência à Azuma et.al. (2001) o conceito trabalhado por eles (Hounsell; Tori; Kirner, 2020) irá se tornar mais esclarecedor, bem como mais



dinâmico a partir do momento em que destacará os principais elementos resultantes da prática com a R.A:

É um sistema que suplementa o mundo real com objetos virtuais gerados por computador, parecendo coexistir no mesmo espaço e apresentando as seguintes propriedades: a) combina objetos reais, e virtuais no ambiente real; b) executa interatividade em tempo real; c) alinha objetos reais e virtuais entre si; d) aplica-se a todos os sentidos, incluindo audição, tato, força e cheiro (pág.33).

A combinação do real com o virtual, portanto, em um tempo que também é real, onde a presença de sentidos se faz obrigatória é uma das características do trabalho com R.A. A partir desse entendimento, analisar a utilidade dessa ferramenta no processo de ensino-aprendizagem no contexto, principalmente, das novas estruturas e postura para o ensino como um todo, baseado nas normativas da BNCC é de fundamental importância para o melhor desempenho do professor como agente mediador do conhecimento bem como da assimilação do aluno diante da nova forma de receber informações não mais encaixotadas em padrões obsoletos mais viabilizadas pelo uso das tecnologias em sala de aula.

A essência, o cerne, o propósito maior e final é produzir conhecimento. E não somente produzir, mas também disseminar, como bem esclarece a 5ª competência das 10 (dez) Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular, afirmando que o objetivo é “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação...”, nas práticas sociais, mas também ou incluindo a escola. E qual a finalidade? – a mesma competência responde que é “se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimento...e ser protagonista.” Esse protagonismo, o tópico esclarece, é “na vida pessoal e coletiva”.

Essa expectativa referente ao uso das tecnologias de informação e comunicação nos remete, bem antes Realidade Aumentada. À inserção da Inteligência Artificial na Educação – IAED, que de acordo com o CIEB – Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2019) agrega duas áreas de atuação, a primeira sendo a Ciência da Computação e a segunda Ciências da Aprendizagem (2019, p.09).

A Realidade Aumentada, enquanto prática escolar, se mostra, neste momento, como instrumento desconhecido da maioria dos professores. Em abordagem com grupo selecionado e diverso de docentes – quando dito diverso significando professores de disciplinas diferentes – confirmo esta proposição.

A pesquisa de amostragem ouviu 20 (vinte) professores entre os quais apenas 20% já tiveram algum contato com Realidade Aumentada; 10% já fizeram uso direta ou indiretamente de R.A. em suas aulas, de algum material envolvendo essa ferramenta ou apenas a apresentaram como exemplo de possibilidade e 70%



desconhecem totalmente no que se refere à sua utilidade, forma de uso ou possibilidade de introdução em sala de aula.

Conclusão

A internet, bem como as demais ferramentas tecnológicas que tem adentrado, em princípio, lentamente, depois com uma frequência mais acelerada, no cotidiano das sociedades, ainda que tenham vindo pra ficar e sendo indispensáveis ao progresso exige um acuramento, além de conhecimento e comportamento responsável perante e durante o seu uso.

No princípio eram os computadores de válvulas, imensos aparatos pesados que nos maravilharam a todos com a sua cooperação prática no dia a dia, laboral. Não mais mimeógrafos, máquinas de datilografia, kardex e tantos outros aparatos auxiliares nos diversos trabalhos. Ainda que lentos se comparados a hoje, não assustavam e nem interferiam vertiginosa e frequentemente como em dias atuais. A própria linguagem mudou com o advento midiático em sua evolução.

Mídias, disquetes, virtual, drive hd foram termos que aos poucos foram se introduzindo e interagindo nas conversações. Estudos sobre as NTICS – Novas Tecnologias da Informação – foram providenciados e estudados a exaustão afinal, se fazia urgente conhecer as novas formas coloquiais digitais que nos chegaram. A realidade virtual inseriu-se, traquejou os caminhos da realidade misturada e, vimo-nos e após algum tempo, não muito, diante a Realidade Aumentada.

Portanto, resta-nos acreditar. Do mesmo modo como outras mídias e tecnologias conseguiram conquistar seus espaços nos meios educacionais brasileiros, visando sua modernização e sua dinâmica, a Realidade aumentada também, em um determinado espaço de tempo, futuro, há de provocar e mudar o *status quo* dos sistemas educacionais, mudanças operacionais e significativas, além de necessárias, dado a emancipação tecnológica de todos os espaços sociais na atualidade. E com a educação não será diferente; é questão de tempo.



Referências Bibliográficas

CIEB – <https://cieb.net.br>, acesso em 28/01/2022

COSCARELLI, Carla Viana. Ensino de Língua: surtos durante a pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Mattos Moura (Orgs). *Tecnologias digitais e escola (recurso eletrônico): reflexões no projeto de aula aberta durante a pandemia*. 1ª ed. – São Paulo: Parábola, 2020

_____. LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. <https://www2.senado.leg.br>, acesso em 28/01/2022

MARAIA, Luciana Gonçalves de Oliveira. O uso da Realidade Aumentada como recurso pedagógico: perspectivas docentes. *Anais do Congresso Educacional*, 2020.

MONTANDON, Michel. Processos, produções e (bri) colagens. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Mattos Moura (Orgs). *Tecnologias digitais e escola (recurso eletrônico): reflexões no projeto de aula aberta durante a pandemia*. 1ª ed. – São Paulo: Parábola, 2020

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Tecnologia durante o confinamento. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Mattos Moura (Orgs). *Tecnologias digitais e escola (recurso eletrônico): reflexões no projeto de aula aberta durante a pandemia*. 1ª ed. – São Paulo: Parábola, 2020



EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE TENSÃO: O CORPO EM MOVIMENTO COMO ESTRATÉGIA DE RESISTÊNCIA HUMANIZADA

Marcel Cavalcante de Souza

Introdução

Não sou esperançoso por pura teimosia.
Mas por imperativo existencial e histórico.
Paulo Freire

Vivemos tempos estranhos, de muito ódio, polarização política e intolerância religiosa. Violência desmedida, muitas vezes reforçada até por autoridades locais. Comunicação violenta como discurso predominante, em diversos momentos largamente difundidos pela internet. Desrespeito a etnias, minorias e todos aqueles que representem de alguma forma uma resistência no combate a essa mentalidade grotesca que se espalhou por nosso país.

Imerso neste cenário, escolas localizadas na linha de tiro entre policiais e traficantes. Ou de traficantes que invadem uma comunidade antes dominada pela Milícia. Estamos falando da cidade do Rio de Janeiro. Em especial de escolas públicas municipais, em geral destinadas aos filhos dos trabalhadores. Diante de todo esse caos, seres humanos amedrontados sem saber o que será o dia de amanhã. Mães e pais que precisam sair para trabalhar e enviar seus filhos e filhas à escola.

É preciso refletir sobre a extensão dos danos psicológicos, morais e até físicos, em que estes e estas estudantes são submetidos/as diariamente, sem saber se chegarão à escola, ou se conseguirão retornar para casa. Até quando continuaremos, enquanto sociedade, convivendo com tal realidade, como se ela fosse um problema pontual, que pode ser resolvido tão somente pela atuação da polícia (ou da Milícia, como alguns acreditam)?

E em que a escola pode contribuir para minimizar os danos causados a esses/as estudantes? E a Educação Física Escolar, tem aprendido a se adaptar a



esse “novo tempo”¹ de incertezas e tensões? (É possível se adaptar?) O que é possível realizar neste momento tão difícil? O que podemos, observando estes corpos em movimento, sugerir, propor, auxiliar ou mobilizar?

Talvez, buscar soluções viáveis de resolução de conflitos (sempre como reflexo do que estamos vivendo também fora da escola), melhoria no falar e no agir coletivamente, em busca de uma melhor qualidade de vida para todos nós, educandos/as e educadores/as?

Estas e outras questões, nortearão este escrito, que se apresenta em formato de ensaio, como forma de refletir o contexto em que vivemos. Embora busquemos sempre a fundamentação necessária na teoria, somente ela não daria “conta do recado”. Por outro lado, pautarmos nossas ações olhando somente para o cotidiano, levar-nos-ia a errar por falta de uma investigação mais apurada.

O caminho proposto aqui é o da Práxis (Vázquez,1990), que não desconsidera o fazer pedagógico dos docentes, nem as ações dos/das estudantes e tenta, de forma o mais honesta possível, relacionar este fazer e estas ações, com reflexões e proposições trazidas pela teoria: autoras e autores que muitas vezes também estiveram “na linha de frente”, ou “no chão da escola”, como costumamos dizer em nosso dia a dia.

O objetivo deste trabalho, é propor um olhar atento e humanizado sobre possíveis contribuições da escola em áreas de tensão² e, em especial, da Educação Física como elemento que atua com os corpos em movimento.

A perspectiva é buscar estratégias para lidar, coletivamente, com tais situações de opressão diária. Dialogar realmente com todos e todas, exercitar a *escutatória* como ensinou mestre Rubem Alves (1984).

Visitar e conversar com autores e autoras (através de suas obras), que tratem de temáticas semelhantes e proponham alternativas a tais situações, auxiliará a confrontar a realidade de forma fundamentada, refletida e criativa. Que não percamos a fé no futuro, a disposição para transformar, nem o hábito de insistir em esperar.

¹ Aqui a expressão “novo tempo” é colocada entre aspas, por ser algo bastante relativo e não literal, uma vez que tais violências citadas neste ensaio, não são novas na cidade do Rio de Janeiro. Então, a expressão novo tempo neste caso, refere-se mais especificamente à comunidade contemplada por este escrito.

² Aqui a escolha da palavra tensão, foi feita com uma intencionalidade não de mascarar ou amenizar a situação, mas de representar uma sensação constante sentida por todos e todas. Ao invés de usar os termos “conflito” ou “confronto”, observando que a tensão persiste mesmo em “dias de paz”. Porque seguimos com medo, mesmo nos dias em que não há confronto. Mesmo quando aparentemente os conflitos não aparecem.



Contextualização

É possível, urgente e necessário mudar a ordem das coisas.
Paulo Freire

A Realidade Carioca

Antes de entrarmos nas questões referentes aos estudantes e à escola, faz-se necessário um olhar mais apurado (ou ao menos a tentativa de), sobre o contexto a que nos referimos.

Embora possamos encontrar muitas semelhanças entre diversas comunidades mundo afora – em especial aquelas que foram se construindo por falta de opções de moradia nas cidades³ – é importante que tenhamos consciência de observar que muitas também são as diferenças e especificidades.

Logo, tratar de uma comunidade no Brasil, não será o mesmo que falarmos do cenário em outro país.

Da mesma forma, falar de uma comunidade carioca encontrará inúmeras características que muitas vezes não aparecerão se nos referirmos à periferia da cidade de São Paulo, ou das situações que acontecem em Belo Horizonte, Bahia ou mesmo na Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro.

Cada local apresenta e é atravessado por sua cultura, seu cotidiano, seu modo de ser naquela localidade (CERTEAU, 1994). A entrada ou não da polícia diariamente, o acesso ao transporte público ou até mesmo a condições dignas de saneamento, vão influenciando o modo de ser daquela população. Estratégias de sobrevivência diária (inclusive emocional) são traçadas em cada momento do dia.

Grynspan e Pandolfi (2003, p.7) pontuam esse caráter diversificado e plural das aproximadas 600 comunidades do município carioca: “Cada favela, ou comunidade [...] tem sua identidade: época de fundação, economia, rede de relações sociais, estilo de liderança e, em anos mais recentes, facção de traficantes de drogas”. (SANTOS E SILVA, 2017, p.132)

Fazendo-se um recorte ainda mais específico, podemos arriscar de modo empírico, baseando-se em nossas vivências como professores, que “colocar uma

³ Cabe aqui uma consideração mais aprofundada sobre o racismo ambiental. Em alguns momentos na linguagem escrita, pode ficar parecendo que este processo de falta de moradia acontece por simples infortúnio ou “vontade de Deus”, mas todos e todas sabemos que não é verdade. É de amplo conhecimento que existe uma politicagem envolvendo muito dinheiro quando o assunto é exploração imobiliária. Quantas favelas começaram com remoções de comunidades inteiras que foram retiradas de seu local original? No Rio de Janeiro o caso mais célebre, que até filme premiado se tornou, é o da Cidade de Deus, que até hoje enfrenta problemas envolvendo a violência tráfico x polícia. Então que ao menos fique registrado que embora este não seja o foco central do ensaio, estamos cientes da questão citada acima.



lupa” em comunidades como o Rio das Pedras e/ou Gardênia Azul (comunidades da zona oeste do Rio, em Jacarepaguá), trará ainda mais peculiaridades, quando comparadas à Rocinha, Vidigal ou qualquer outra localizada na Zona Sul da cidade.

Tanto Rio das Pedras quanto Gardênia, historicamente, eram comunidades dominadas pela Milícia – o que implica em outras palavras: ao voto de cabresto, ao medo que as pessoas sentem de determinados indivíduos que se apresentam como chefes ou donos da localidade e ao hábito há muito naturalizado pelos comerciantes locais, de pagarem uma taxa mensal em troca de “proteção”. Outra característica é o oferecimento de serviços como gás, internet, tv a cabo, dentre outros, executado de tal modo que obriga os moradores a consumirem somente o que é administrado pela Milícia. A inserção de elementos proeminentes frente à comunidade no âmbito da política, tornou-se também lugar comum⁴.

Comparando-se comunidades dominadas pela Milícia, com aquelas que sofrem com o tráfico de drogas e armas, é fácil observar que nas primeiras, quase não há presença ostensiva da polícia, há não ser quando ocorre um homicídio ou alguma violência extrema na localidade. Enquanto em lugares com a presença do tráfico, é comum vermos na televisão quase que diariamente, a entrada da polícia, o confronto, a troca de tiros e – infelizmente – alguém da comunidade sendo vítima de “bala perdida” – termo que vem sendo bastante questionado nos tempos atuais.

Recentemente é possível observar um novo fenômeno, batizado de *Narcomilícia*. Traficantes que se unem a milicianos ao invés de guerrear com eles. Se por um lado, aparentemente, ameniza uma violência declarada (aquela que atrai a mídia “mundo cão”), por outro, aprofunda outros problemas ainda mais sérios para o modo de vida nas comunidades.

O motivador inicial deste ensaio acontece, no início do ano de 2023, numa escola do bairro Anil, que atende principalmente alunos e alunas moradores da comunidade Gardênia Azul: que há pouco passou por um confronto entre traficantes que queriam tomar o domínio da milícia presente no local⁵.

Importante ressaltar, que aqui não se faz apologia ou comparação entre violências, partindo do pressuposto que toda e qualquer violência é extremamente nociva para o ser humano, individual e coletivamente. Física, moral e psicologicamente. Afetiva e socialmente (GANDHI, 2006).

⁴ Esta realidade é muito bem representada no filme “Tropa de Elite 2”. Nele, a comunidade do Rio das Pedras é retratada como “Rio das Rochas” e diversas situações apresentadas no filme, são facilmente reconhecidas pelos atores da realidade local.

⁵ No momento em que termino este escrito, há relatos de estudantes sobre a existência de uma boca de fumo e a presença diária da polícia no local. Fatos que até 2022 não existiam nesta localidade. Carros da polícia entrando e saindo diariamente e até operações envolvendo o uso de helicópteros, passaram a fazer parte da rotina dos moradores.



Não se tem a ilusão de propor soluções mágicas ou pontuais para a situação de confronto em si, visto que para tanto, seria necessário envolver diversos outros atores da sociedade, inclusive com mais conhecimento de causa sobre o assunto.

O que se busca com este escrito é sobretudo a reflexão. Partindo do lugar de fala de quem atende estudantes imersos nesta realidade em específico, pensar em formas, estratégias e táticas, de compreender como lidar com tudo isso em nosso dia, procurando entender que ações podemos ter para auxiliar essas pessoas (incluindo também os educadores), a viver de forma melhor, uma vez que sobreviver emocionalmente é o que todos já vimos fazendo.

Olhar com atenção e sensibilidade sobre esta realidade local, torna-se fator essencial para o encontro com o diálogo, com a humanização das relações, para a quebra de paradigmas que tem a violência como prática constante e sobretudo, para inspirarmos (e nos inspirarmos de) esperança por dias melhores. Não de forma romântica ou ingênua, mas através de consciência crítica e ações transformadoras (FREIRE, 2013; SOUZA, 2016). Há muito por fazer? Então comecemos o quanto antes.

A escola pública municipal

Outro recorte essencial para compreensão do contexto, é delimitarmos as especificações da Escola Pública Municipal. Escolas geridas pela prefeitura que atendem alunos e alunas do Ensino Fundamental - idade entre 6 e 15 anos, aproximadamente, no período diurno. Há também algumas escolas que atuam com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas estes, por uma questão de delimitação, não farão parte do ensaio.

Falar da Escola Pública Municipal, é falar da escola que existe sobretudo para os/as filhos/as dos/as trabalhadores/as. É citar uma dinâmica de vida, bem diferente daquela praticada nas escolas particulares e até, nas escolas públicas federais, que também atuam com Ensino Fundamental.

A Escola particular, no geral, funciona sob a mentalidade mercadológica e embora saibamos da existência de escolas e professores que procuram romper com esse ideário o tempo todo, é preciso assumir que não passam de casos isolados. O que não invalida em nada suas micro ações, inclusive no âmbito político.

As escolas federais, mesmo sob outro viés ideológico, acabam por se render a provas e seleções de entrada. O que se entende por um lado, no sentido de que não haveria vaga para todos e todas, mas que também pode gerar questionamentos, em termos de elitização do acesso à educação.



Não há aqui nenhuma crítica contundente específica nem à Escola Particular, muito menos à Federal. Nosso "inimigo" nessa batalha é outro (GRAMSCI, 1978). E certamente não é a Escola, seja ela qual for.

Ainda assim, é necessário que entendamos que quando nos referirmos à escola pública municipal, estaremos tratando de um modo de ser bem diferente dos outros citados.

Uma característica bem rápida de se observar, diz respeito à localização. Percebe-se que as escolas mais antigas, construídas até a década de 1970, estão presentes "no asfalto", em locais fora das comunidades. A partir da década de 1980 e, principalmente com advento dos CIEP⁶, na gestão estadual Leonel Brizola e Darcy Ribeiro (TURLE, 2013), as escolas começaram a "subir o morro", a fazerem parte das comunidades.

É possível deduzirmos que a intencionalidade foi a melhor, no sentido de democratizar o acesso à Educação pública e de qualidade. Mas a simples existência do aparelho escola nas localidades, não garantem mudanças radicais em seu modo de vida. Ao invés disso, professoras/es, diretoras/es e demais atrizes/atores da Escola, viram-se obrigados a conviver com diversos tipos de violência, inclusive a armada. E tão grave quanto à violência em si, é sua naturalização, sua banalização (SOUZA, 2016).

Quase quarenta anos se passaram e pouca coisa mudou para melhor. Que a Escola esteja presente em todos os lugares, é importantíssimo sim. Mas que junto a isso, possamos pensar em políticas públicas de emancipação social real.

Outro viés bastante relevante a ser citado, é o da atuação docente como forma de resistência a toda violência presente historicamente na vida da população empobrecida. Empobrecida e não "pobre", pois que foram ao longo de décadas vilipendiadas até pelo poder público. Basta lembrarmos do que aconteceu pouco antes de 2007, quando o Rio ia sediar o Pan Americano e depois, nos anos que antecederam os grandes eventos de 2016.

Há quem diga que foi bom para o turismo e para trazer visibilidade internacional à cidade. Mas o que enxergamos no cotidiano, foi a desapropriação

⁶ CIEP – Centro Integral de Educação Pública, foi o projeto mais concreto já realizado no estado do Rio de Janeiro, quando o assunto é escola integral, pública e de qualidade. Além do atendimento docente, alunos e alunas tinham acesso à toda uma estrutura de saúde, animação cultural, dentre diversas outras atividades que envolviam agentes de cada comunidade local. Infelizmente durou muito pouco o modelo, pois assim que a gestão do governo estadual mudou, o projeto original foi desmontado. Hoje alguns CIEP fazem parte da gestão municipal, principalmente atendendo crianças do Ensino Fundamental 1 – de 6 a 11 anos, aproximadamente. Os que estão fora da cidade, seguiram sendo geridos pelo governo do estado ou pelas outras prefeituras fluminenses.



violenta - com uso de força policial - de inúmeras pessoas em diferentes localidades no município.

Em outras palavras, a violência que afeta o povo das comunidades empobrecidas (não só de dinheiro, mas de arte, cultura, saúde, lazer e educação), não se restringe à traficantes e milicianos. É muito mais complexo que isso, infelizmente.

E a escola no meio disso tudo? O que pode fazer? Resistir, é o que vimos fazendo historicamente, enquanto atores e atrizes imersos na educação. Reexistir, talvez seja nosso próximo, consciente e necessário passo.

Algumas reflexões

É preciso estar atento e forte
Não temos tempo de temer a morte.
Caetano Veloso

Límites e potencialidades: da escola

Segundo Bourdieu (2013) e Cortella (2011), a escola, como reflexo da sociedade da qual faz parte, é um celeiro de contradições, que certamente traz diversas dificuldades a serem sanadas e questões a serem discutidas, no sentido de melhorar cada vez mais em prol de uma educação que se pretenda democrática e emancipatória.

Na mesma medida, pode-se dizer que mesmo com todas as dificuldades e tradicionalismos arraigados institucionalmente, é na escola também que surgem novas ideias, movimentos, grupos e mobilizações. É onde o diálogo acontece, entre educadores e educandos. É o lugar do encontro (CORTELLA, 2011).

E é justamente por ser este local repleto de dificuldades, mas também possibilidades, que a escola se torna o ponto de segurança emocional do estudante, mesmo que muitas vezes ele mesmo não se dê conta disso (BOURDIEU, 2013).

É preciso que compreendamos a força que a escola tem, não como “salvadora da pátria”, como se sozinha pudesse resolver tudo. Mas que possamos enxergar o quanto estamos próximos da realidade dos meninos e meninas que por ali passam horas de seu dia.

Seus responsáveis confiam à escola a missão de instrumentalizar seus filhos para o futuro, pensando-se sempre mais no conteúdo do que em qualquer outra coisa. E concordemos que o conteúdo, seja de que disciplina for, é mesmo fundamental. Porém, todos aqueles e aquelas que atuam ou atuaram numa escola, sabem muito bem que a transmissão do conteúdo é apenas uma fatia do bolo. Que outras diversas questões diárias nos atravessam, muitas vezes apresentando-se



com uma urgência maior do que os conteúdos programáticos poderiam supor (LIBÂNIO, 2013).

É nessa hora, propomos aqui, que devemos estar atentos (e fortes, claro), para o que os jovens nos trazem. O que comunicam e muitas vezes são silenciados em nome de uma ordem ou disciplina institucional. É preciso estarmos sensíveis e receptivos. Somente através de uma educação dialógica, talvez tenhamos ainda alguma chance de ajudarmos uns aos outros: educadores e educandos (FREIRE, 2011).

Límites e potencialidades: da educação física escolar

Do mesmo modo que a escola, a Educação Física Escolar (EFE), enquanto área do conhecimento humano, não é lugar de consensos absolutos ou concordâncias alienadas. Pelo contrário: é campo farto para discussões, problematizações e buscas coletivas de transformação social, de forma crítica e contextualizada (CASTELLANI FILHO et al, 2009).

Por debruçar-se sobre as questões do corpo em movimento, vivo, pulsante, seria contraditório ou até hipócrita, pretender algo diferente deste cenário efervescente de pensamentos, pesquisas e sobretudo, de atuações diversas e resistentes no âmbito escolar.

Procurando afinar-se com olhares como o de Paulo Freire (2013; 2011; 1996) e de Augusto Boal (2009; 1980), diante do quadro de violência diária que muitos de nossos estudantes passam, torna-se imprescindível compreender os anseios e conhecimentos trazidos por eles e elas, verdadeiros protagonistas deste espetáculo chamado vida.

Seus corpos não só demandam movimento - algo cada vez mais falado em todos os meios de comunicação, este sim um consenso construído historicamente em que a EF tem papel fundamental: o da importância do movimento para nossa vida - mas carregam com eles, marcas desse cotidiano violento, muitas vezes banalizado, também refletidos em situações no interior da escola (SOUZA, 2016).

Equilibrar o olhar sensível do educador, que procura contemplar a necessidade mais urgente do educando, com o que o conteúdo institucional propõe (através da atuação docente), talvez seja o desafio a ser encarado. Em outras palavras: não minimizar a demanda do educando, mas sem ignorar a importância do que foi produzido culturalmente pelo ser humano ao longo da história (LIBÂNIO, 2013).

A partir desses pressupostos, podemos começar a planejar ações concretas que trarão impacto positivo na vida desses/as jovens.



Discussão

Quero a utopia, quero tudo e mais. Quero a felicidade nos olhos de um pai
Quero a alegria, toda gente feliz, quero que a justiça reine em meu país...
Eu quero ver...
Milton Nascimento.

Esperançar é possível?

O filósofo e professor Mário Sérgio Cortella, em sua tese de doutorado que mais tarde tornou-se livro (2011) – orientado por ninguém menos que Paulo Freire – estabelece três tipos de pensamento ou de postura diante da vida, que nos interessam sobremaneira, considerando que tais visões de mundo podem ser facilmente observadas no âmbito escolar, em especial no corpo docente.

São elas: Pessimismo ingênuo, Otimismo ingênuo e Otimismo crítico.

Pessimismo ingênuo: nesta forma de olhar o mundo, talvez por já ter experienciado muitas situações frustrantes, ou por ter tentado diferentes estratégias que não deram os resultados esperados, ou ainda pelo cansaço emocional frente a todo descaso político em relação às questões educacionais, o sujeito acaba por desacreditar que seja possível contribuir de forma significativa com a vida dos estudantes. Passa a ter um discurso pessimista, muitas vezes influenciando os colegas à sua volta. Torna-se um hábito proferir expressões como: “não tem jeito”, “não adianta, isso nunca vai mudar”, dentre outras frases bastante comuns em nossa rotina cansativa e muitas vezes desafiadora.

Embora seja possível compreender como alguém adota esse pensamento, não podemos simplesmente concordar ou endossar como algo aceitável, pois que se apresenta como algo fatalista, desesperançoso e imutável. E a vida não é imutável, pelo contrário: ela é imprevisível e surpreendente. Chega a ser quase uma crueldade de nossa parte, em nosso convívio com os estudantes, transmitirmos essa amargura em discursos e ações, como se não houvesse outra saída possível para eles. E isso definitivamente não seria verdade.

Otimismo Ingênuo: partindo para o extremo oposto do pensamento acima, o otimismo ingênuo é aquele se apresenta como quase inabalável frente a todos os problemas e dificuldades encontradas pelo caminho. Embora se apresente de maneira muito mais positiva que o pessimismo ingênuo, ele ainda não é muito diferente, pois mesmo sendo motivador, não deixa de ser algo fatalista: sem um pensamento crítico que sirva de base para propor ações concretas que podem, de fato, mudar uma realidade.



O que acontece com frequência, quando os frutos colhidos não correspondem às expectativas, é esse otimismo ingênuo se transformar no seu outro lado: o pessimismo, também ingênuo e fatalista.

Tanto um quanto o outro, “pecam” por não se aprofundarem realmente nas questões, trazendo uma visão quase sempre superficial e por conta disso, não encontrando condições de encarar os problemas com a devida competência.

Otimismo Crítico: tal postura se apresenta de modo bem diversa das anteriores, justamente por não adotar uma visão rasa, nem fatalista perante a realidade. Lembremos mais uma vez de Paulo Freire (2011), quando fala do amor pelas gentes. Que a educação deve estar repleta de amorosidade. Quando compreendemos tal alegação, entendemos que precisamos conhecer as questões mais a fundo, buscar as causas dos problemas ao invés de olhar apenas de modo superficial (BOAL, 1980). Em outras palavras, parafraseando o próprio Freire (1996), sair do conhecimento ingênuo, rumo ao conhecimento cognoscitivo, ou como disse Marilena Chauí (2005), que saíamos do senso comum em direção ao pensamento filosófico.

Ainda assim, mesmo com toda a dificuldade que enfrentamos como docentes em realidades tão duras, possuidores do entendimento de que é um trabalho histórico, de longo prazo e sobretudo coletivo, conseguimos o respiro necessário para prosseguir na luta, que como bem colocou Marcelo Freixo em uma entrevista: “é pedagógica”.

Considerando este terceiro pensamento, o otimismo crítico, como o que mais se afina com a intencionalidade proposta por este ensaio, afirmamos de forma refletida e veemente que sim, ainda é possível esperar. Pois que mesmo que do ponto de vista macropolítico ainda estejamos longe do que queremos, temos também plena consciência que é nas ações do dia a dia, micropolíticas ações pedagógicas, que construiremos juntos uma nova realidade. De forma crítica, criativa, otimista, coletiva e esperançosa. Pois que esperar é preciso e sim, é totalmente possível.

Propostas para a Práxis pedagógica

Diversas são as possibilidades quando o assunto é Corpo em Movimento, ou Cultura Corporal do Movimento Humano (CASTELLANI FILHO et al, 2019). A escola contemplada neste ensaio, atende estudantes do Ensino Fundamental 2 – de 6º a 9º anos. Além disso, é importante ressaltar que, para traçarmos outros recortes, consideraremos alguns critérios.

Primeiro, dentro de uma lógica Freiriana e/ou *Boalina* (afinando as ideias com Freire e Boal), é necessário estar sensível e receptivo às demandas trazidas



pelos estudantes. É de amplo conhecimento que a preferência nacional normalmente é o Futebol (adaptado muitas vezes para o Futsal na realidade escolar, por questões de espaço físico).

Porém, algumas pessoas poderiam se surpreender ao constatar que outras modalidades também tem lugar no coração de muitos jovens. Voleibol, basquete, capoeira, queimado, dança, dentre outras atividades, quando trabalhadas em aula ao longo dos anos, ganham espaço lado a lado com a preferência nacional. E por mais que se possa questionar a influência da mídia, dentre outras questões acerca da modalidade, tal visão crítica não pode desqualificar o desejo trazido pelo educando.

O segundo critério a ser observado é, que tipo de modalidade o professor e a professora sentem-se mais à vontade em abordar. Cada profissional se aprofunda em maior ou menor escala, em determinadas modalidades e é interessante que tal aspecto seja valorizado, pensando-se na diversidade de atividades que podem ser oferecidas aos estudantes ao longo dos anos letivos.

O terceiro critério aqui utilizado, é não ficar preso ao mesmo tipo de atividade o ano inteiro. A Educação Física Escolar atua, seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais, ou PCNs (BRASIL, 1998), em cinco esferas, a saber: Jogos, Esportes, Lutas, Ginásticas e Danças / Atividades Expressivas⁷.

Então, se em um bimestre (ou até semestre como alguns colegas preferem trabalhar para aprofundar um pouco mais na modalidade), o profissional abordou o Futsal (que está na esfera do Esporte), na unidade seguinte é interessante que ele aborde uma Luta, Ginástica, Jogo ou Dança. Embora tal consideração não precise ser engessada, pois há outros fatores a serem levados em conta. Dentro de um viés que se propõe democrático, é possível, por exemplo, realizar uma eleição com os estudantes para que eles ajudem a escolher que tipo de atividade praticarão naquele período.

Estabelecidos tais critérios, propomos algumas possibilidades concretas como sugestões pedagógicas, tendo como base as experiências efetuadas ao longo de 23 anos de docência na EFE, sendo os últimos cinco anos na mesma unidade escolar.

Ginástica Artística (GA)

Por tratar-se de uma atividade classificada como esporte individual (embora esteja na esfera das Ginásticas), a GA é uma excelente opção para

⁷ Optamos por buscar como referência os PCNs, por entender que já existe uma discussão mais aprofundada no campo da Educação Física, inclusive com críticas e sugestões de melhoria ao documento federal. Algo que com a BNCC, talvez ainda precisemos de mais tempo, diálogo, estudo e discussão.



desenvolvermos a consciência corporal, o olhar para si mesmo, não somente no âmbito técnico, mas sobretudo de forma humanizada e bastante individualizada.

Trata-se de uma ótima oportunidade de deixar que educandos e educandas explorem seus limites e potencialidades corporais. E possui ainda um fator muito positivo: muitos alunos e alunas se reconhecem nos exercícios propostos, pois embora tenham nomes específicos da GA, ao realizar a criança ou adolescente percebe que aquele movimento lhe é familiar.

Diversas qualidades e valências físicas são trabalhadas ao longo desse aprendizado e certamente pode contribuir muito para o crescimento dos/as estudantes.

Capoeira

Além de tratar-se de uma Luta genuinamente brasileira, com íntima ligação com nossa história recente (e que ainda reverbera na desigualdade social e em todas as lutas sociais tão atuais e necessárias), traz também elementos do Jogo e da Dança, em que o lúdico se faz fortemente presente.

Aprender a lutar (chutar, esquivar-se, movimentar-se de maneira defensiva), já seria importante por si só e muito possível de se aprender através do Karatê, do Judô, do Muay-Thai ou do Jiu-Jitsu (estes dois últimos bem populares na atualidade carioca). Mas, aprender a lutar tendo em seu bojo a música, o ritmo, instrumentos musicais, o jogo, a malandragem – elementos totalmente brasileiros – não seria possível em outra forma de combate.

Além de tudo já citado acima, através da Capoeira, pode-se ainda exercitar a importância da coletividade em nossa vida. O quanto aprendemos uns com os outros; jogando e trocando uns com os outros. E melhor: sem necessariamente estar competindo, uma vez que a roda de Capoeira, embora em algumas realidades possa até se tornar acirrada, no geral (pensando-se principalmente na Capoeira da escola), estimula muito mais a ludicidade, o brincar com o corpo, ao mesmo tempo em que se relaciona com o outro corpo em movimento à sua frente.

E ainda que o professor ou professora não seja mestre nesta arte, pode-se pensar em várias estratégias de se estimular os alunos e alunas a pesquisarem, a descobrir quem pratique e gostaria de ensinar aos colegas; dentre várias outras possibilidades pedagógicas totalmente viáveis.

“De quebra”, ainda estaríamos exaltando a cultura brasileira.

Voleibol

Uma modalidade classificada como Esporte coletivo, o Voleibol vem se mostrando cada vez mais, a modalidade mais popular depois do Futebol. A



diferença, é que para se realizar essa atividade, é preciso um número muito menor de adaptações, visto que se tivermos uma quadra com estrutura para se colocar uma rede e estudantes dispostos a aprenderem os fundamentos, tudo flui maravilhosamente bem. Como vem acontecendo na escola motivadora deste ensaio.

Embora seja um Esporte criado nos EUA, traz um forte apelo corporal, diferente das outras modalidades com bola. O contato físico é inexistente, o que acaba por se tornar um fator importantíssimo para os/as estudantes que tem receio de se machucar e não se adequam muito ao futsal, handebol ou, basquete.

Diversos valores importantes, como espírito de equipe e cooperação, podem ser trabalhados juntamente às questões técnicas do Esporte. E o fato do Brasil possuir seleções masculinas e femininas altamente premiadas e respeitadas mundo afora, mexe ainda mais com o imaginário dos/as aprendizes.

Uma ação que tem surtido efeito transformador na escola, afetando diretamente a autoestima de diversos alunos, trazendo o sentimento de pertencimento e acolhendo-os de forma saudável e fortalecedora, tem sido o projeto “Educação Para o Lazer: Voleibol na Escola”. Trata-se de uma oficina semanal em que estudantes se juntam ao professor fora do horário da grade curricular, especialmente para aprender e jogar voleibol. Tem sido uma experiência muito interessante em que já se percebe mudanças no dia a dia de todos e todas.

Jogos Cooperativos (JC)

A partir daqui a intencionalidade declarada em se resistir à mentalidade competitiva, tão presente em nossa sociedade, começa a transparecer para educandos e educandas. Como o próprio nome já declara, nesta atividade não existe nenhuma forma de competição. Por mais que alguns teóricos e estudiosos da EF afirmem que o ser humano é competitivo em sua natureza, preferimos a tese de que a competição é aprendida culturalmente. E se podemos aprender a competir, podemos muito bem aprender a ser cooperativos (CASTRO, 2017).

Através dos JC, podemos fortalecer ainda mais a ideia de que tipo de sociedade estamos buscando. Acreditando-se que a escola é por excelência, o melhor local para que o/a jovem possa pensar, refletir, exercitar e jogar sem necessariamente competir com o outro.

Se nenhuma atividade realizada na escola está isenta de intencionalidade (mesmo que muitas vezes o/a docente não tenha clareza dessa intencionalidade), com os Jogos Cooperativos, tal ação se torna um posicionamento de resistência, corporalmente declarado a quem quer que entre no jogo. Pouco adianta falarmos ou teorizarmos sobre cooperação, se tal ação não passar pelo corpo. Só mudaremos o



jogo, se estivermos muito conscientes do que queremos e, em que lugar queremos chegar. Então, joguemos de forma cooperativa. Colaboremos uns com os outros ao invés de competir.

Teatro do Oprimido (TO)

Seguindo premissas que muito lembram a Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2013), e os Jogos Cooperativos (CASTRO, 2017), o Teatro do Oprimido, ou TO como é carinhosamente chamado mundo afora, é um método artístico-educacional, criado pelo teatrólogo e diretor teatral Augusto Boal (1931-2009). O método nasceu no início dos anos 1970, como resposta à ditadura civil-militar, não só no Brasil, mas por toda a América Latina. Seguindo a máxima de que todos somos atores (e atrizes), Boal (1980), disseminou seu método por diversos países, ampliando-o ano a ano. Sempre com o objetivo bem definido de combater as opressões presentes em nossa sociedade, excludente e desigual. Machista, racista, LGBTfóbica, dentre outras.

Mesmo após a partida de Boal em 2009, o método continua a crescer através dos/as Curingas – *artistas* estudiosos e multiplicadores do método, espalhados pelos cinco continentes levando a frente essa potência artística, política e educacional – dando origem inclusive a outras formas de resistir pela arte, como, por exemplo, com o nascimento do Teatro das Oprimidas (SANTOS, 2019).

E por ter em seu Arsenal, um conjunto de jogos, exercícios e técnicas, além de seu caráter multidisciplinar, o TO pode ser facilmente inserido no contexto da EF (como já vem sendo feito há quase dez anos, tanto no Rio das Pedras, quanto no Anil/Gardênia Azul).

Para ilustrar um pouco do pensamento difundido por Boal (1980; 2009), deixamos aqui o refrão de uma música criada especialmente para um espetáculo de TO, em 2017, pelo grupo Rio das Pedras e Sonhos:

Todo mundo é ator
Todo mundo é atriz
Todo mundo é teatro
Todo mundo é artista
Todo mundo é arte, seu moço
Todo mundo é arte, seu moço⁸.

⁸ Música “Um Sonho Para Boal” – abertura do espetáculo “Bullyng: não tô aguentando mais”. Direção de Marcel Cavalcante e texto criado coletivamente.



Meditação

Outra atividade que vem sendo muito bem aceita na escola em questão e que traz inúmeros benefícios, inclusive do ponto de vista emocional, é a meditação. Uma das mais antigas criadas pelo ser humano, a meditação auxilia a colocar as coisas em perspectiva, a melhorar nossa concentração, equilibra nossa respiração, batimento cardíaco, possibilitando maior entrada de oxigênio no cérebro. A meditação tem sido forte aliada contra a ansiedade, a depressão, dentre outros problemas bem presentes no contexto de jovens e adultos.

Ao final de cada aula das turmas do 9º ano, temos realizado o projeto “meditação em um minuto”, em que além de propormos a vivência em si (estimulando-os a praticarem em suas vidas também fora da escola), ainda dialogamos de forma reflexiva sobre tudo que temos vivido, do quanto temos sido atacados de todos os lados por informações e estímulos midiáticos, a nos tornarmos mais estressados, acelerados e ansiosos.

A meditação serve como excelente contraponto, também para ajudar nas questões afetivas mais profundas, amenizando pouco a pouco o estado de tensão que todos e todas temos vivido quase que diariamente.

Considerações finais

Como se fora brincadeira de roda (memória),
jogo do trabalho na dança das mãos (macias)
o suor dos corpos na canção da vida (história)
o suor da vida no calor de irmãos.
Gonzaguinha

Perspectivas e Ações

Algumas questões foram levantadas logo no início do ensaio e é interessante agora retomarmos, na tentativa de quem sabe, aprofundar um pouco o assunto.

Não se tem aqui a pretensão de produzir respostas exatas ou soluções infalíveis, mas, junto aos atores e atrizes imersos na realidade citada, buscar estratégias de ação que nos deem uma direção rumo à transformação.

É difícil prever até quando continuaremos, enquanto sociedade, convivendo com essa realidade violenta. A pergunta sobre isso, feita na Introdução, agora aparece mais como um desabafo, do que propriamente uma questão que possamos investigar a fundo, tamanha sua complexidade. E essa constatação pode realmente ser um pouco frustrante a princípio.

“E em que a escola pode contribuir para minimizar os danos causados a esses/as estudantes?” Tanto ao lembrar do *Esperança* de Paulo Freire (2011),



passando pelo *Otimismo Crítico* de Cortella (2011), quanto ao observarmos nossa realidade no contexto escolar, as ações que vem sendo propostas, temos a perspectiva de amenizar toda a tensão que os/as estudantes têm vivido. Acreditamos, que ao focarem em novas possibilidades de movimento, perceberão que a realidade é mutável, que é possível transformá-la.

Se a Educação Física Escolar tem aprendido a se adaptar a esse “novo tempo” de incertezas e tensões, ou ainda se é possível se adaptar, concluímos que na verdade não podemos nos permitir nos adaptar à violência. Procuramos buscar meios para superá-la, ainda que em longo prazo. Projetos e ações que dialoguem com estudantes e comunidade, podem ser caminhos bastante viáveis de serem realizados.

“O que é possível realizar neste momento tão difícil? O que podemos, observando estes corpos em movimento, sugerir, propor, auxiliar ou mobilizar?”

“Talvez, buscar soluções viáveis de resolução de conflitos [...] melhoria no falar e no agir coletivamente, em busca de uma melhor qualidade de vida para todos nós, educandos/as e educadores/as?”

Desconfiamos que, sem perceber, já trouxemos uma possibilidade de resposta na própria pergunta. Sempre é possível realizar algo. O que não podemos nos permitir, é ficar parados assistindo, como se nada pudéssemos fazer (FREIRE, 2013).

O objetivo deste trabalho foi propor um olhar atento e humanizado sobre possíveis contribuições da escola em áreas de tensão e, em especial, da Educação Física como elemento que atua com os corpos em movimento. Ao revisar todo o escrito, refletir sobre as diversas contribuições trazidas pelas autoras e autores, convidadas/os ao diálogo e mais: ao nos encontrarmos imersos neste contexto tão complexo – desafiador sim, mas rico em possibilidades - concluímos que, em termos de provocação / reflexão, o ensaio alcançou sua finalidade. Certamente há muito por fazer no âmbito da práxis pedagógica. Porém, organizar o pensamento, propor caminhos, tentar enxergar o que ainda não foi realizado, mostrou-se como estratégia profícua para o combate que estamos enfrentando. Para esse momento de tensão.

A perspectiva colocada logo no início, era de buscar estratégias para lidar coletivamente com as situações de opressão diária. Dialogar realmente com todos e todas: estudantes, professoras e professores, funcionários/as, direção, coordenação, comunidade e, de modo indireto, autores e autoras que nos convidam a rever conceitos, olhar por outro ângulo e tentar fazer diferente.

Agora, a perspectiva se amplia ainda mais, uma vez que se percebe o quanto é possível *esperançar*, agir, para quem sabe: transformar!

Que este ensaio possa também ter provocado em você a vontade de mudança, seja em que contexto você estiver. Sempre podemos fazer melhor.



Propor-se um educador progressista, como dizia Paulo Freire (2013), é não se dar por satisfeito com o que nos é imposto. É, junto aos meninos e meninas, buscar sempre mais. Que venham novos e melhores tempos. Mas agora, com um pouco menos de tensão.

Ou parafraseando Augusto Boal: “Cabeça nas nuvens, pés no caminho e mãos à obra!”⁹

Sigamos.

Referências Bibliográficas

ALVES, Rubem. *Conversas Com Quem Gosta de Ensinar*. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1984.

BOAL, Augusto. *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

_____. *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BOURDIEU, Pierre. *Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento*. In: BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: educação física / Secretaria de Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CASTELLANI FILHO, L. et al. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 2009.

CASTRO, Jeimis Nogueira de. *O Valor da Cooperação Como Uma Possibilidade de Educação Transformadora da Sociedade*. In: RIBEIRO, William de Goes (org). *Práticas Pedagógicas, Currículo e Formação Docente: tecendo reflexões em educação*. Curitiba: CRV, 2017.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano – I. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 2005.

CORTELLA, Mário Sérgio. *A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. Cortez Editora: São Paulo, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

⁹ Nesta citação tomamos a liberdade de não referenciar com ano e página, por se tratar de uma fala constante de Augusto Boal em diversas entrevistas e aulas ministradas por ele. Sua genialidade estava justamente em aliar a utopia, o filosófico, com o prático, urgente e necessário a se realizar (TURLE, 2013).



_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

GANDHI, Arun. **Prefácio.** In: ROSENBERG, Marshal B. **Comunicação Não-Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais.** São Paulo: Ágora, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez Editora, 2013.

SANTOS, Bárbara. **Teatro das Oprimidas: estéticas feministas para poéticas políticas.** Rio de Janeiro: Casa Philos, 2019.

SANTOS, Leonardo Carmo; SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da. **Dos Conflitos Armados e Educação Física Escolar: a prática pedagógica dos professores em uma comunidade conflagrada.** XX CONBRACE/VII CONICE, 2017.

SOUZA, Marcel Cavalcante de. **Corpo, Escola e Sociedade: teatro do oprimido e educação física - parcerias metodológicas em busca da não violência no ambiente escolar.** Programa de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II (PROPGPEC/CPPII): Rio de Janeiro, 2016.

TURLE, Licko. **O Centro do Teatro do Oprimido no Brasil: Primeiros Passos.** In: LIGIÉRO, Zeca; TURLE, Licko e ANDRADE, Clara de (org). Augusto Boal: Arte, Pedagogia e Política. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis.** São Paulo: Paz e Terra, 1990.



LUGAR DE PRETO É NA SALA DE AULA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COMO LUTA E PERTENCIMENTO

*Marcelo Teixeira*¹

No meu cantinho,
Encolhidinho,
Mansinho e quedo,
Banindo o medo
(*Prólogo, 1859*)²

O racismo existe.

O racista existe.

Para acabar com o racismo é preciso fazer entender a compreensão e a postura do racista. Fazer entender e compreender essa postura é ter noção de que o racista só é racista porque é ignorante. E ser ignorante por ser racista é ter a nítida certeza de que o racista ignora a história de luta do preto desde antes da chegada de Pedro Álvares Cabral em terras brasileiras, ocupadas e de território indígena.

Ignorar a História dos pretos é criar um racismo e um racista silenciosos.

Logo, desconhecer a História dos pretos é desconhecer a própria cultura brasileira, enraizada por mais de 520 anos de luta dentro do continente americano, e sendo a mais preta fora da África.

Este artigo traz uma reflexão acerca do racismo, do racista e do lugar do preto dentro de uma sociedade previamente racista por diversos aspectos e ângulos: desde a falta de conhecimento da História da cultura preta no e pelo

¹ Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Anhanguera de São Paulo, História e Letras e suas Literaturas pela Faculdade Famart de Minas Gerais, Graduando em Geografia, Pós-graduado em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiência Intelectual pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro de São Paulo, Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Metropolitana de São Paulo, Neuropsicologia e Educação Infantil, Psicomotricidade e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Famart, Transtorno do Espectro Autista pela Faculdade Faveni, Extensão em Atendimento Educacional Especializado e Psicologia, Inclusão e Diversidade pela faculdade Metropolitana de São Paulo e Pós-graduando em Antropologia Brasileira.

² GAMA, Luiz. *Humor e crítica: armas do pioneiro abolicionista*. São Paulo: Mediafashion. Folha de São Paulo, 2021.



mundo, passando pela arrogância do não querer saber ou conhecer essa História, o lugar de pertencimento do preto, a sociedade branca que insiste em mascarar a convivência com o preto, os fatores filosóficos sobre a importância dessa cultura e o letramento racial, imprescindível no mundo contemporâneo e pedagógico. Logo, restabelecer um elo entre o conhecimento da luta pelo seu espaço e o seu lugar de fala, serão elementos aqui retratados com a máxima de que todos devem conhecer, entender, buscar conhecer e entender, para não passar a ideia de um ser humano arrogante e do senso comum. Porém, fica aqui registrado que não é de total responsabilidade daqueles que não conhecem a cultura preta serem taxados ou apontados como racistas ou racistas silenciosos. Não! Não nascemos prontos, não temos o porquê conhecer todas as culturas do mundo, mas o que não podemos deixar passar impune são as estratégias de camuflar uma arrogância de um ato racista. A partir deste ponto, deixamos o multiculturalismo de lado e adentramos no etnocentrismo antropológico.

Mas o que é pertencimento? Para começar, e de modo assistemático, diga-se que **pertencimento** é a crença subjetiva numa origem comum que une distintos indivíduos que pensam em si mesmos como membros de uma coletividade na qual símbolos [bandeiras, hinos, patrimônios históricos etc.] expressam valores, medos e aspirações.

Portanto, lugar de pertencimento, de acordo com o Dicionário de Direitos Humanos, significa que precisamos nos sentir como pertencentes a tal lugar e ao mesmo tempo sentir que esse tal lugar nos pertence, e que assim acreditamos que podemos interferir e, mais do que tudo, que vale a pena interferir na rotina e nos rumos de nossas vidas.

Pertencimento é, assim sendo, participação do ser humano dentro de uma sociedade e de um espaço. O negro tem seu pertencimento dentro da sociedade e dentro de seu espaço, mas muitas vezes esse estado e essa vivência por um espaço lhe é tirado à força, retirando de si o poder de sobrevivência e colocando-o num tempo histórico que não lhe pertence mais, pois agora é o momento de luta pelos que viveram na escravidão negra e africana.

Pertencer a algum grupo é direito de todo cidadão, independentemente de sua cor de pele. E ter esse senso de pertencimento é ulterior a todas as pessoas, principalmente aos pretos e pretas. Em outras palavras, o senso de pertencimento engloba a sensação de ser valorizado, útil, acolhido e aceito em todos os ambientes. E qual é a importância do senso de pertencimento?

Um sentimento genuíno de pertencimento incentiva a todos os envolvidos a realmente se destacarem em suas funções e aprendizados e a se envolverem com a comunidade escolar, sendo um dos principais motores motivacionais de melhorar o engajamento pedagógico como um todo.



Lugar de pertencimento e de fala é tão importante quanto necessário. O mundo dos pretos não é apresentado nas escolas como de fato deveria acontecer e, de acordo com Ribeiro (2019, p. 24)³, “o mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido”.

Ainda de acordo com a autora, “pessoas brancas não costumam pensar sobre o que significa pertencer a esse grupo, pois o debate racial é sempre focado na negritude” (RIBEIRO, 2019, p. 31).

A necessidade de pertencimento e de um lugar de fala é definida como uma particularidade do ser humano em procurar e manter seus laços sociais e culturais profundos, positivos e recompensadores. Profundos, pois uma cultura pode se associar à outra, gerando comportamentos mundanos e eficientes; positivos, pois pode render frutos significativos quando essas mesmas culturas se chocam e recompensadores, pois todos acabam ganhando com o conhecimento acerca da cultura do outro.

A fala, neste caso, está naquilo que o preto tem e deve falar, explicar ou suscitar. Muitas vezes, o preto é calado, taxado de não agregar algo a nada e seu silêncio se torna irreconhecível ao ponto de não ser visto no seu lugar de pertencimento e de espaço e até mesmo em seu lugar de fala.

Woodson (2021, p. 97)⁴, salienta que “muitos negros não desejam ouvir nada sobre sua raça, e poucos brancos de hoje vão ouvir a história de desgraça”. Carter G. Woodson (1875 – 1950) foi um historiador e educador norte-americano e considerado o **pai da história negra** nos Estados Unidos da América. Nascido no estado da Virgínia (Estados Unidos) no ano de 1875, Woodson foi um dos fundadores do importante tablóide *The Journal of Negro History*, em 1916. Publicado em língua inglesa no ano de 1933, seu clássico livro recebeu o título de *The Mis-education of Negro* e em 2018 o livro foi traduzido para o português e publicado no Brasil com o título *A (des)educação do negro*. Nas palavras do próprio autor, o livro é fruto de 40 anos de reflexão a respeito da educação e das relações raciais.

A (des)educação do negro é um dos mais importantes livros sobre educação racial já escritos no mundo. Nesta obra, o autor aponta que os currículos escolares são baseados na cultura eurocêntrica, desprezando a história e a cultura africana.

Com exemplos práticos e soluções esclarecedoras, Woodson demonstra que esse sistema não prepara o estudante negro para o sucesso e, além disso, o

³ RIBEIRO, Djamilá. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

⁴ WOODSON, Carter G. **A (des)educação do negro**. São Paulo: Mediafashion. Folha de São Paulo, 2021.



impede de criar uma identidade própria, doutrinando-o para que assuma uma posição de pária social e, ao mesmo tempo, desigual.

Vale ressaltar que os autores pelos quais me inspirei a escrever este artigo foi Woodson, assim como Edison Carneiro, Luiz Gama e Djamila Ribeiro, para ficarmos apenas nos mais decisivos quando o assunto é questões pedagógicas raciais, letramento racial, pertencimento e fala.

A escola está preparada para lidar com a reparação histórica dos negros? Ainda existe um menosprezo pela ancestralidade africana, culpabilizada pelo sistema educacional, que é um dedo apontado para os negros como seres desprovidos de intelectualidade, totalmente racista e fora de sintonia com os parâmetros históricos, portanto, ler Woodson é uma obrigatoriedade para todos. Somente assim podemos reparar, de verdade, o sistema racista que ainda impera em todo o mundo.

O negro traz na cor de sua pele o atestado de uma crítica social de que não é capaz de ser abastado de superioridade. Culpa disso são os anos de horror da escravidão, até hoje, mais de trezentos séculos depois, ainda vista como um acontecimento pouco lembrado. Assim, as escolas não tratam a História dos pretos como realmente deveria ser tratada. Se há uma lei para isso, as escolas a encobrem por dois motivos: 1. Não querem tratar do assunto e 2. Trabalham o tema especificamente no dia 20 de novembro, dia de Zumbi.

Para Woodson (2021, p. 98), “a principal dificuldade com a educação do Negro é que ela tem sido em grande medida uma imitação, resultando na escravidão de sua mente”.

Ainda de acordo com autor, “observando os cursos nas escolas públicas, vemos que há pouca indicação de que o Negro figura nesses currículos. [...] a boa ação de algum Negro é tratada de modo aleatório”.

O autor faz questão de escrever a palavra negro com letra maiúscula por fazer do homem negro um ser integrante e importante na sociedade. Eis aqui o primeiro momento de pertencimento do negro na situação de gente na sociedade. Outro ponto de crítica do autor reside no fato de que a educação formal, em especial a escola, valoriza apenas os conteúdos dos brancos, inferiorizando características importantes na luta dos pretos desde a época da escravidão ou diáspora africana, inferiorizando os saberes, outras culturas e, principalmente, as matrizes africanas, considerada o berço da civilização.

Preparar o negro para a sociedade é uma questão complexa de lidar, pois esse preparo existe, mas sempre estão atrelados à miséria, pobreza extrema, inferiorização e pela não capacidade de lidar com o homem branco. Mas estas questões foram concebidas ao povo preto? O seu lugar de fala ou seu espaço são



respeitados para tal? A principal crítica do autor reside no fato de que, para ele, a educação que as pessoas negras nos Estados Unidos recebiam reproduzia a lógica do opressor, ou seja, não era um instrumento para a prática da liberdade e, sim, de dominação.

Quando cito lugar de pertencimento, exponho o modo como professores lidam com a questão racial dentro da sala de aula. E aqui, insisto, lugar de preto é na sala de aula, sim. Basta entrarmos em uma sala de aula convencional para percebermos que a maioria dos estudantes são brancos postos sempre entre as primeiras carteiras e o (a) professor (a) é branco (a). Há espaço para negros? Sim, mas no fundo da sala, pois são tachados de marginais, inquietos, bagunceiros ou simplesmente não são vistos pela comunidade escolar.

Escrevo este artigo por vivência em dois aspectos: 1. Fui estudante de escola pública e para me manter entre os primeiros lugares na sala de aula, tive que estudar muito e concorrer a vagas de destaques e 2. Sou professor concursado numa rede municipal de ensino e vejo, ainda hoje, o presente repetir o passado. Professores, na sua maioria brancos, não enxergam a cultura preta, não conseguem realizar um trabalho decente sobre a História do preto, tratam o dia 20 de novembro – Dia da Consciência Negra – como uma data qualquer e defendem que não se tem o que trabalhar, por isso mesmo, o Zumbi dos Palmares é sempre lembrado (mesmo com uma gama gigantesca de personagens centrais e históricos negros dentro da própria História do Brasil).

Luiz Gama, o patrono da abolição da escravidão no Brasil

Que mundo? Que mundo é este?
Do fundo seio d'est'alma
Eu vejo... que fria calma
Dos humanos na fereza!
Vejo o livre feito escravo
Pelas leis da prepotência;
Vejo a riqueza em demência
Postergando natureza
(*Que mundo é este?*, 1859)

Luiz Gama foi um advogado e intelectual atuante no período da escravidão brasileira e é tido como Patrono da Abolição da Escravidão no Brasil e considerado, por muitos, como o maior abolicionista da nossa nação.

Filho de Luísa Mahin (provavelmente nascida no início do século XIX), foi uma importante personalidade negra do Brasil na segunda metade do século XIX. Foi jornalista e rábula (advogado sem formação) de destaque e usou suas posições para denunciar e combater o racismo, além de ter sido adepto do



movimento abolicionista, ajudando a libertar mais de 500 negros escravizados ao longo de sua vida. Mahin foi uma personagem histórica de existência muito controversa, sendo uma ex-escrava de origem africana, radicada no Brasil, que teria tomado parte na articulação dos levantes de escravos que sacudiram a Província da Bahia nas primeiras décadas do século de XIX; teve papel fundamental nas revoltas dos negros que aconteceram na Bahia, sendo a Revolta dos Malês, de 1835, a principal delas. Em 1838, depois de fracassada a Sabatinada, Mahin fugiu para a corte no Rio de Janeiro já abalada por várias revoltas no interior. No ano de 2019, Luíza Mahin foi inscrita no Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria, sendo um reconhecimento por sua vida de luta em defesa da liberdade e contra a escravização no Brasil.

Gama foi um dos maiores abolicionistas do Brasil na segunda metade do século XIX e usou de suas posições e de sua influência para defender o fim da escravidão e auxiliar negros escravizados. Ele manifestava sua oposição à escravidão em seus artigos jornalísticos, participou de associações abolicionistas, e foi uma figura engajada.

A principal forma de atuação de Luís Gama se deu por meio de sua atuação como rábula, isto é, como advogado sem formação acadêmica. Ele chegou a frequentar aulas do curso de Direito, mas nunca se formou. Acredita-se que essas aulas mais o trabalho na delegacia tenham lhe dado o conhecimento necessário para que pudesse atuar.

Ele anunciava os seus serviços nos jornais de São Paulo, incluindo nos que ele escrevia, e teve muito sucesso na defesa de negros escravizados. Na Justiça, Luís Gama foi bem-sucedido em garantir a liberdade dessas pessoas ao demonstrar que a escravização delas era ilegal à luz de uma lei de 1831 que proibia o tráfico negroiro.

A *Lei do Ventre Livre*, aprovada em 1871, também reforçou a atuação de Gama, permitindo que ele conquistasse a liberdade de mais de 500 pessoas, segundo ele mesmo afirmou.

Luís Gama morreu relativamente novo, com apenas 52 anos, em 24 de agosto de 1882, por complicações causadas pela diabetes. Sua morte causou uma grande comoção, e fala-se que seu funeral atraiu quatro mil pessoas, o que correspondia a uma considerável fatia da população de São Paulo, que, na época, tinha 40 mil habitantes. Sobre a vida pessoal de Luís Gama, sabe-se muito pouco. O que se sabe é que ele se casou com uma mulher negra chamada Claudina Fortunato Sampaio e que, desse casamento, um filho chamado Benedito nasceu.



"O racismo silencioso

Tendo como premissa a confirmada essência do racismo silencioso tanto na sociedade quanto na educação, e reforçando a hipótese de que uma das instituições que mais reforçam a discriminação é a escola, este artigo pretende investigar como se dá a sua produção e reprodução no cotidiano escolar, através de observações e análises bibliográficas, a partir da implantação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os sistemas, níveis e modalidades de ensino do Brasil. Como objetivo geral busca-se evidenciar e discutir criticamente práticas propiciadoras da produção e reprodução do racismo exercidas no cotidiano escolar, bem como apontar para a existência de um racismo silencioso. Faz-se necessário um estudo aprofundado da escola, enquanto formadora de identidades, bem como das práticas de seus professores, no que diz respeito à questão racial, pois essa temática apresenta-se como um grande desafio para a educação contemporânea.

Uma das formas mais grotescas de racismo é o silencioso, pois o racista se esconde por trás de uma carapuça amigável e capaz de nos entreter com tamanha volúpia. Essa é a principal forma de racismo que está enraizado na população branca brasileira que aceita que os pretos nunca vão ter as mesmas oportunidades e que esse racismo silencioso, justamente o que a lei não pune e é o mais grave, mais até que a agressão verbal.

Quando olhamos para a educação pública brasileira, vemos que há uma grande desigualdade de aprendizado e também de oportunidades entre os estudantes, muitas vezes causadas pela sua cor ou raça, fatores que explicam as porcentagens existenciais de diferença de aprendizagem entre alunos brancos e negros. De fato, a equidade racial é um processo muito amplo e, para que ele funcione, é fundamental não só a participação das escolas, mas que as famílias e o Estado como um todo estejam envolvidos em um interesse comum.

A desigualdade está presente no ensino básico e se estende até o ensino superior, onde ela se mostra ainda mais presente. Dados do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, responsável por analisar os resultados da educação básica, mostram que em 2017 o percentual de estudantes brancos com aprendizagem adequada em matemática no 5º ano era 59% maior do que comparado aos estudantes negros (pretos e pardos) e quase o dobro levando em conta apenas os estudantes pretos.

Essas desigualdades não se limitam ao Ensino Médio e se estendem pela vida toda dessa parcela da população, como mostram dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) que apontam que, em 2019, brancos ganhavam 68% a mais do que negros.



Edison Carneiro – o autor especialista em tema afro-brasileiro

Edison Carneiro é um dos mais respeitáveis escritores sobre os temas afro-brasileiros do Brasil. Advogado e escritor brasileiro nascido em Salvador, Estado da Bahia, estudioso dos temas afro-brasileiros, tornando-se a maior autoridade nacional com relação aos cultos de origem africana e os problemas de aculturação dos africanos.

Fez todos seus estudos na capital baiana, até diplomar-se em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito da Bahia (1935), participou do grupo literário Academia dos Rebeldes, a que pertencera também Jorge Amado e Pinheiro Viegas, transferindo-se posteriormente para o Rio de Janeiro, Estado do Rio de Janeiro, onde fundou a Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, da qual foi seu primeiro diretor (1961-1964).

Um de seus mais importantes livros sobre a temática racial é *Ladinos e crioulos: estudos sobre o negro no Brasil*, publicado em 1964, em que o autor reúne textos escritos em diferentes momentos, tendo como eixo as relações África-Brasil, e lhes dá um sentido histórico que é complementado nas experiências baianas, em verdadeiras etnografias vivenciais.

Ladinos e crioulos mostra o mergulho do autor na costa africana e na costa brasileira – as rotas da escravidão, os portos, os povos da Mina, nos despejos de interpretar Aruanda, uma terra construída a partir de Luanda, do porto de Luanda, em Angola, como um quase paraíso, marcando o desejo do retorno, de voltar à África.

Sendo um autor praticamente esquecido do povo brasileiro e, principalmente, do povo preto, recomendo este clássico para que possam inteirar-se dos conhecimentos acerca do Brasil e da África.

A importância da Lei 10.639/2003 para a educação

Nas últimas décadas, a educação brasileira foi beneficiada com conquistas significativas que foram o pontapé inicial para as políticas públicas, como a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) por meio das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que instituíram a obrigatoriedade do ensino da história da cultura africana, afro-brasileira e indígena como forma de reconhecer a contribuição dessas populações para o Brasil e com isso também tentar diminuir as desigualdades raciais no país.

A promulgação da lei foi um marco histórico para a população negra brasileira e importantíssima para adotar perspectivas mais democráticas e diversas na rede pública de ensino. Isso levando em conta o fato de que a abolição



da escravatura não resolveu o problema da população negra, pois elas não foram acolhidas na sociedade e esses reflexos são vistos mais de um século depois. Valorizar a cultura afro-brasileira e a sua história é importante para fomentar a busca por igualdade, e deve ser acompanhado de mais ações do Estado com novas políticas públicas para a equidade racial.

O letramento racial é uma dessas conscientizações que a escola precisa estender para todos os seus estudantes. Entende-se por letramento racial como um conjunto de práticas pedagógicas que têm por objetivo conscientizar as pessoas da estrutura e do funcionamento do racismo na sociedade e torna-lo apto a reconhecer, criticar e combater atitudes racistas em seu cotidiano.

Em gramática, o letramento é um estágio posterior à alfabetização. Depois de decodificar a linguagem a ponto de ler e escrever, o aprendiz está apto a compreender que ela é, ao mesmo tempo, produto e produtora da realidade.

Logo, o letramento racial é um conjunto de práticas que nos ensina a enxergar como as relações raciais modelam o mundo e como elas são modeladas por ele. Trata-se, portanto, de um elemento crucial para uma (re)educação antirracista. Essa prática passou a fazer parte dos programas de diversidade de grandes empresas, sobretudo para os altos executivos.

Democracia Racial



Fonte: Teixeira (2023)



Reconhecimento da branquitude

No Brasil, as pessoas brancas são beneficiadas pela falsa ideia de superioridade reforçada desde os tempos da colonização. Isso faz com que esse grupo ocupe posições privilegiadas, que facilitam o acesso a espaços de decisão.

Racismo não está no passado

Estatísticas e dados comprovam que a população preta é predominante nos índices de vulnerabilidade social. Políticas públicas e ações afirmativas são importantes para construir alternativas para esse cenário de desigualdades.

Racismo é aprendido

Uma criança não nasce dominando uma linguagem, ela passa por um processo de alfabetização e de letramento para assimilá-la. O mesmo acontece com o racismo, que é reforçado por meio de códigos e relações aprendidas ao longo da vida.

Vocabulário racial

Expressões como “inveja branca” e “a coisa tá preta” são estereótipos associados a pessoas brancas e pretas que perpetuam discursos racistas. A primeira é associada à bondade e a segunda tem conotação negativa. Ao substituí-las por sinônimos, o vocabulário rompe o ciclo.

Interpretação de códigos racistas

Uma vez desconstruído o mito da democracia racial, interpretar códigos racistas em diversos contextos fica mais fácil. Dessa forma, pessoas pretas e brancas serão capazes de pensar soluções que contemplem as necessidades de todos os cidadãos.

Educação antirracista

Como mencionado anteriormente, o letramento é uma ferramenta para a educação antirracista. Aqui seguem algumas dicas úteis para tirar essa ideia do papel nas instituições de ensino:

1. É fundamental que as escolas se comprometam com as leis nº 10.639/03 e a 11.645/08, abordando a história e as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas de forma orgânica e sistemática – para além de datas comemorativas – em todas as esferas da vida escolar;



2. Os currículos precisam ser discutidos e atualizados para colocar perspectivas pretas em evidência. É preciso incluir autores que representam a perspectiva africana e afro-brasileira em diferentes áreas de conhecimento. Também é urgente ler sobre distribuição de renda, escolaridade e moradia da população preta. Perceber que identidades raciais são construídas e conhecer a História são ações fundamentais para enfrentar o racismo e o preconceito;

3. Como professores e gestores lidam com manifestações racistas no espaço escolar? Elas são explicitadas? Discutidas? A escola investe na formação dos docentes para abordar relações étnico-raciais? Pesquisas e estudos sobre essa temática precisam ser referenciais para toda ação docente;

4. Cabe à escola apresentar aos estudantes a diversidade não apenas de textos, de temas, mas também de concepções de mundo, de modos de fazer e de dizer. Assim, é fundamental que as escolas incluam autores e intelectuais pretos em suas bibliotecas e atividades de sala de aula. Qual o lugar destinado às práticas de oralidade, tão importantes para os povos africanos e para nós, brasileiros?

Será que agora haverá uma mudança no currículo escolar e na postura de professores que precisam enxergar o seu estudante preto como lugar de fala, de pertencimento, de espaço? Esperemos que sim.

Finalizo com este trecho do artigo de Luiz Gama para o jornal *Correio Paulistano*, com sua ironia e crítica social competentes a um grande intelectual.

De minha parte repilo essa asquerosa calúnia: se bem que venha de cidadão conspícuo habituado a beber com leite princípios liberais, e a dar surras nos seus escravos.

São Paulo, 29 de novembro de 1870.

LUIZ GAMA



VIDAS (NEGRAS) IMPORTAM?! - BRASIL PARALELO, A *NETFLIX* DO REVISIONISMO HISTÓRICO

Márcia Elisa Teté Ramos¹

Joana Máximo da Silva²

Introdução

Aproximadamente desde 2013, o Brasil tem vivenciado a intensificação de tensões políticas se desdobrando em uma disputa de narrativas, muitas vezes envolvendo a História. Essas tensões e disputas de narrativas podem ser vistas como componentes configuradores do golpe de 2016 (aliás, mesmo ano de nascimento da Brasil Paralelo, objeto de nosso estudo), que destituiu Dilma Rousseff da presidência. São narrativas usurpadoras do conhecimento histórico, mas que, a nosso ver, expressam revisionismos e negacionismos por não serem científicas, lembradas para justificar concepções de extrema-direita. Embora seja importante as concepções históricas circularem na sociedade, esse tipo de “história” faz um uso político do passado, ora silenciando algumas informações, ora deturpando outras, no sentido de mobilizar estratégias de convencimento sobre determinado tema relegando a consistência teórico-metodológica do fazer historiográfico.

Nosso objetivo é analisar um dos três vídeos da Brasil Paralelo³ intitulado “Vidas (negras) importam”, que propõe divulgar o que entendem como “pautas ocultas” do movimento negro. Para essa empreitada, empregamos uma análise do vídeo transcrevendo as narrativas orais e imagéticas que entendemos como mais significativas segundo o tema que nos propusemos tratar, sempre tendo em vista fornecer aos estudantes as condições favoráveis para a construção do conhecimento histórico mais plausível segundo a ciência histórica.

¹ Docente do curso de História da Universidade Estadual de Maringá. Docente e Coordenadora do Mestrado Profissional em Ensino de História (UEM). Coordenadora da Residência Pedagógica de História (UEM). Doutorado em Educação na UFPR e pós-doutorado na USP.

² Formada Técnica em Informática pelo IFPR e graduanda em História pela UEM. Pesquisadora bolsista da Universidade Sem Fronteiras (USF/SETI) e do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afrobrasileiro (NEIAB-UEM).

³ O título do trabalho faz relação a matéria publicada na revista Forbes em março de 2021 escrita por Alejandro Chafuen, quando a BP foi descrita como “uma *Netflix* pró-sociedade livre ou *History Channel*”, com mais de 1,6 milhões de inscritos no YouTube, dos quais cerca de 10% são assinantes. Disponível em <https://www.brasilparalelo.com.br/sobre>. Acesso em 08 de jun. de 2022.



Para Ramos (2018), apesar de grande parte dos historiadores privilegiarem a metodologia da história em seu ofício, seus discursos não alcançam suficientemente o grande público. Há uma inclinação dos grupos midiáticos que se autoproclamam detentores da verdadeira história de simplificarem a história, relativizando os acontecimentos históricos complexos, optando pelos fatos que melhor legitimam suas narrativas. É grande a abrangência dessas narrativas simplificadas, o que nos permite afirmar que são de conotação pedagógicas, ou seja, “ensinam” história à sociedade, provavelmente com mais poder de persuasão do que a escola formal.

Diante dessa realidade perpassada por esse tipo de mídia, ensinar história assume cada vez mais a função de desmontagem de noções, concepções e (pre)conceitos equivocados sobre o passado na sua relação com o presente. Por isso, Brasil Paralelo no presente texto, torna-se motivo de desconstrução, na medida em que provavelmente é assistido por nossos estudantes, se não integralmente (porque são vídeos pagos), de forma fragmentada e intermitente (porque algumas “aulas” são grátis e várias “chamadas” são veiculadas em redes sociais virtuais).

Asseverou Albuquerque Junior que escrever ou ensinar história, é uma forma de realizar (d)efeitos nas memórias canonizadas, oficiais, monumentalizadas, cristalizadas, motivo de comemorações e efemérides. Obedecendo regras metodológicas definidas institucionalmente e criadas pela intersubjetividade historiadora, a história tem o significado último de, pela pesquisa, pela escrita e pelo ensino, formar sujeitos capazes de desfazer e retramar enredos históricos desvirtuados, argumentando sobre conteúdos defensáveis segundo a ótica da ciência e da ética democrática (ALBUQUERQUE JR, 2012).

Pensando nessa problemática, de que o revisionismo não científico, conservador se espalha na sociedade cooptando para o preconceito e para a intolerância, principalmente jovens estudantes usuários por excelência das redes sociais digitais, que iniciamos com uma breve história sobre Brasil Paralelo, para posteriormente tratar do episódio “Vidas (negras) importam”⁴.

Ao nosso ver, ensinar história é fornecer condições para que o estudante construa o conhecimento histórico. Para isso, fundamental é lidar com práticas investigativas abalizadas nas evidências, na problematização, nos conceitos, pressupostos e procedimentos metodológicos próprios da ciência histórica, de

⁴ É partindo dessas premissas que as autoras trabalham, Márcia como orientadora e Joana como orientanda da Iniciação Científica do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá. Vale ressaltar que Joana é responsável pela maior parte da escrita do texto.



forma responsável e crítica, por isso tomamos esse episódio como “fonte histórica” a ser interpretada.

Brasil Paralelo: uma breve história do grupo que quer contar outra história

Como dissemos, o presente trabalho discute a construção da narrativa “histórica” de convencimento da Brasil Paralelo (que a partir daqui chamaremos de BP), compreendendo que o que é construído pode ser desconstruído, no caso, com o intuito da desmontagem de uma concepção que para nós se encontra na contramão da ciência, por isso problemática. Para essa crítica, optamos pelo terceiro episódio da minissérie “As Grandes Minorias”, intitulado “Vidas (Negras) Importam”, uma produção original da Brasil Paralelo, com direção, produção e roteiro de Henrique Zingano. O vídeo publicado em 27 de novembro de 2020 na página do *YouTbe*⁵ da produtora apresenta 41 minutos e 6 segundos de duração, contando cerca de 400.000 visualizações e mais de 3.000 comentários, além de apresentar um artigo escrito pela BP complementar à discussão sobre o movimento *Black Lives Matter* (daqui por diante chamado BLM)⁶. De acordo com a produtora, esse episódio pretende mostrar as entrelinhas do BLM, sua história supostamente mal contada. Para contar outra história, a produtora convidou o historiador Thaddeus Russell, formado na *Antioquia College*, com PhD em História pela *Columbia University*. Atualmente, Russel é professor de História e Estudos Culturais no *Occidental College*.

Conforme a biografia disponível em seu site, Russell durante sua passagem na *Columbia* realizou pesquisas no campo do materialismo histórico, porém, gradualmente vai dando uma “virada à direita” escolhendo para sua dissertação escrever sobre “o mais famoso, indiscutivelmente o mais popular, politicamente o mais retrógrado e historicamente o líder trabalhista mais ignorado de todos os tempos — Jimmy Hoffa” (RUSSEL, s/d)⁷, o que lhe rendeu durante a defesa de sua dissertação a repreensão de um membro do departamento por “escrever uma história “irresponsável”. Porém, um ano após o ocorrido sua dissertação foi publicada por Alfred Knopf, em um livro intitulado, “*Out of The Jungle: Jimmy Hoffa and The Remaking of The American Working Class*”⁸. Escrever sobre Jimmy Hoffa, líder sindical norte-americano, presidente do *International Brotherhood of Teamsters* de 1957 até 1971, o maior

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hyAGftWKEh0&ct=43s>. Acesso em 08 de jun. de 2022

⁶ Disponível em: <https://www.brasilparalelo.com.br/artigos/black-lives-matter>. Acesso em 08 de jun. de 2022

⁷ Disponível em: <https://web.archive.org/web/20220302000130/http://www.thaddeusrussell.com/mystory>. Acesso em 27 de mar. de 2023.

⁸ “Fora da selva: Jimmy Hoffa e a reconstrução da classe trabalhadora americana”



sindicato nos Estados Unidos na época, então ligado ao crime organizado, serviu ao propósito de desqualificar os sindicatos, o movimento dos trabalhadores e a questão do Estado de Bem Estar-Social.

Tendo em vista a tendência da Brasil Paralelo de reescrever a História e apresentar o que entendem por face oculta dos fatos, a opção por Russell para ser o “especialista” convidado para dissertar e evidenciar a “verdade” do movimento *Black Lives Matter*, parece coerente e legitimadora de uma retórica pejorativa e preconceituosa das populações diaspóricas e/ou dos movimentos negros. Russell em conjunto com a Brasil Paralelo, tenta deslegitimar o movimento negro na atualidade, desprezando a história que produziu o racismo e a desigualdade racial, inclusive justificando que o racismo seria restrito ao fenômeno da escravidão.

A Brasil Paralelo Entretenimento e Educação S/A, conhecida pelo nome fantasia “Brasil Paralelo” é uma empresa fundada na cidade de Porto Alegre em 2016 pelos sócios Lucas Ferrugem, Henrique Viana e Felipe Valerim. Nas informações disponíveis sobre a empresa, o grupo declara que produz documentários, reportagens, filmes, programas, cursos e séries abordando temas historiográficos relacionando política, filosofia, economia, educação, artes e atualidades. Conforme o site da produtora, “Tudo começa com um propósito. O nosso? Resgatar bons valores, ideias e sentimentos no coração de todos os brasileiros” (BRASIL PARALELO, s/d)⁹. Para atingir esse propósito, a Brasil Paralelo se autoproclama uma empresa de entretenimento e educação, pretendendo a verdade histórica por meio da realidade dos fatos, distante da “ideologização” na produção de seu conteúdo.

De acordo com sua página *web*, BP teria cerca de 15 milhões de espectadores únicos em 2021; 280 mil membros assinantes; 50 cursos em 10 categorias e 100 produções originais. Todos esses dados apontam que a empresa de 2016 até 2021, cresceu exponencialmente 8,018%. O sucesso de suas obras deu-se por tratar-se de uma empresa multimídia, sendo parte do seu conteúdo é transmitido para todos os públicos em diferentes *streamings* — *YouTube*, *Spotify*, *Apple podcast*, *Google podcast*, *Deezer*, *Amazon music*. Atualmente em seu canal do *YouTube*, a produtora conta com mais de 2 milhões de inscritos, totalizando mais de 200 milhões de *views* na plataforma.

Henrique Viana¹⁰, um dos fundadores em entrevista ao jornal *Esmeril*, afirmou que a partir de 2013 foi quando começaram a se interessar pelos acontecimentos políticos do país e passaram a estudar sobre o assunto, tendo

⁹ Disponível em <https://www.brasilparalelo.com.br/sobre>. Acesso em 08 de jun. de 2022.

¹⁰ Disponível em: [PERFIL | Henrique Viana abre as portas da Brasil Paralelo | Esmeril \(revistaesmeril.com.br\)](https://www.esmeril.com.br/perfil/henrique-viana-abre-as-portas-da-brasil-paralelo). Acesso 08 de jun. de 2022.



como uma das primeiras referências o “Instituto Mises Brasil”¹¹, que exibia “artigos sobre economia e filosofia, fáceis de absorver” (DIRANI, 2020)¹². Por isso mesmo, afiança o empresário, ele e seus companheiros aprenderam muito com o Instituto “saindo um pouco da matrix”. Viana destaca que outra fonte primordial para construção do pensamento político, econômico e social foi o Curso Online de Filosofia (COF)¹³ e outros vídeos do *youtuber* filósofo Olavo de Carvalho.

De acordo com a página da BP o objetivo do grupo é torna-se "o ecossistema de maior influência do Brasil"; com valores de “verdade, liberdade, arte, ambição, meritocracia, união e diplomacia”. Mas como surgiu a Brasil Paralelo? Segundo Filipe Valerim, a BP inicia com um grupo de jovens empreendedores que entendem que o país estava passando por um novo momento, mediante ao "cenário político de 2015, com a reeleição da Dilma Rousseff, um despertar de consciência política ganhava cada vez mais força a partir do sentimento de revolta da maioria da população" (BRASIL PARALELO, s/d)¹⁴. Para Filipe, após o *impeachment* da então presidente, havia uma parcela significativa da população com potencial de mobilizações que poderiam gerar mudanças significativas. Sendo assim, para aqueles jovens, apesar de emocionalmente envolvidos no processo, havia uma urgência das pessoas compreenderem o que havia levado até aquele momento de crise política.

Filipe Valerim, Henrique Viana e Lucas Ferrugem, os três formados pela Escola Superior de Propaganda e Marketing em 2016, fundaram a empresa Brasil Paralelo na cidade de Porto Alegre. Esses três jovens, dizem que, com recursos escassos, sendo: duas câmeras emprestadas - Canon T5I - “uma sala de seis metros quadrados e algum dinheiro emprestado a juros, para pagar as viagens e o aluguel da pequena sala”, além de um sonho de transformar o Brasil e a ajuda de quem acreditava no projeto, conseguiram entrevistar as pessoas que poderiam explicar o cenário brasileiro daquele momento, e então surge a primeira produção da empresa, o "Congresso Brasil Paralelo". Conforme Valerim, a inspiração para o nome da empresa surgiu por meio do filme "Interestelar" do cineasta Christopher Nolan. No filme, "o ator principal precisa salvar a humanidade do apocalipse terrestre entrando em um buraco de minhoca no espaço e encontrando um planeta habitável nesse universo "paralelo" que salvaria a espécie humana" (BOLETIM DA

¹¹ Conhecido popularmente como IMB, o Mises Brasil é uma associação com o intuito de produzir e propagar estudos econômicos e de ciências sociais fundamentados no (neo)liberalismo, defendendo a luta pela liberdade e pelos direitos individuais. Disponível em: <https://mises.org.br/About.aspx>. Acesso em 08 de jun. de 2022.

¹² Disponível em: [PERFIL | Henrique Viana abre as portas da Brasil Paralelo | Esmeril \(revistaesmeril.com.br\)](https://perfil.esmeril.com.br/Henrique-Viana-abre-as-portas-da-Brasil-Paralelo). Acesso em 08 de jun. de 2022

¹³ Curso do Seminário de Filosofia de Olavo de Carvalho. disponível em: <https://lp.seminariodofilosofia.org/>. Acesso em 08 de jun. de 2022.

¹⁴ Disponível em <https://www.brasilparalelo.com.br/sobre>. Acesso em 08 de jun. de 2022.



LIBERDADE, 2018)¹⁵. Por essa razão, a logo da empresa possui o formato de um buraco de minhoca, demonstrando uma conexão com uma realidade paralela e ainda, utiliza um *slogan* ligado ao engajamento: “Onde há vontade, há um caminho”.

Em 2017 a produtora lança seu segundo grande sucesso, a série "Brasil: a última cruzada" com episódios que somados ultrapassam 10 milhões de visualizações. Conforme os produtores, “essa série constitui ainda hoje o maior resgate histórico já produzido no Brasil” e sublinham que nesse mesmo ano a BP obteve a marca de 10 mil assinantes. Em 2018, mediante a “tantas horas de entrevistas com especialistas e considerando a sede de conhecimento que o público transparece, é criado o Núcleo de Formação” contando com professores convidados que gravam aulas de história, filosofia, ciência política e economia. Nas palavras da plataforma, essa foi a “maior iniciativa educacional da BP” e também no mesmo ano é lançada a plataforma de conteúdo da Brasil Paralelo e a série “Teatro das Tesouras”. Seguindo a cronologia de sucesso da BP em 2019, lançam “1964: O Brasil entre Armas e Livros”, contando com mais de 9 milhões de reproduções, estimado pela empresa como “o documentário brasileiro mais visto da história”. De acordo com as informações da produtora, a intenção era questionar um período praticamente inquestionável da História do Brasil e pautado na “censura por parte da mídia brasileira” (BRASIL PARALELO, s/d).¹⁶

Mesmo de acordo com a suposta “censura” em relação à produção da BP, esta continuou denunciando o que entendiam como história mentirosa, esquerdista e marxista e o ano de 2020 foi o que consideram como o ano da virada, causando a mudança de sua sede para São Paulo. Ainda segundo eles, mesmo arriscando fechar as portas e voltar para Porto Alegre, os “incansáveis empresários” da BP não desistiram e lançam a trilogia “Pátria Educadora” e ainda criaram o “Plano Patriota”, angariando recursos suficientes para subsidiar as produções. Para a empresa nesse ano o número de assinantes já batia 170 mil. E como a Brasil Paralelo “não para de crescer e de se reinventar”, em 2021 nasce a Nova BP, que oferece “um *streaming* com um catálogo curado de filmes através do plano BP *Select*, bem como programas semanais e desenhos infantis” (BRASIL PARALELO, s/d)¹⁷, ou seja, a Brasil Paralelo passaria a ser destinado a todos os membros da família tradicional brasileira. Além da inovação no campo do “entretenimento educativo”, em 2021 o número de membros assinantes ultrapassa 270 mil e o número de “colaboradores” da empresa chega a 200.

¹⁵ Disponível em: DIRANI, Claudio. [Brasil Paralelo: em entrevista exclusiva, conheça a origem dos documentários que fazem sucesso na Internet – Boletim da Liberdade](#). Acesso em 08 de jun. de 2022.

¹⁶ Disponível em: <https://www.brasilparalelo.com.br/sobre>. Acesso em 08 de jun. de 2022

¹⁷ Disponível em: <https://www.brasilparalelo.com.br/sobre>. Acesso em 08 de jun. de 2022



Para a empresa, Brasil Paralelo é uma iniciativa 100% independente, que não aceita nenhuma contribuição monetária do Estado e devido a esse financiamento dos seus membros, a empresa consegue “expandir a consciência dos brasileiros” impactando socialmente quem consome o conteúdo. Conforme diz a empresa, para cada pessoa que adquire os conteúdos pagos da BP, mil novas assistam às séries de forma gratuita por meio do retorno que a produtora faz em anúncios de divulgação. Em matéria de setembro de 2020 do jornal Estadão, já havia sido gasto R\$ 328.777,00 mil com anúncios de *Facebook* e *Instagram*, para impulsionar uma postagem no dia 4 de agosto 2020, fazendo com que dessa forma a produtora fosse a página que mais gastou com anúncios de temas sociais, políticos ou sobre as eleições no País em um período de 55 dias¹⁸. Em 9 de dezembro de 2019 a TV Escola, canal aberto da televisão brasileira, vinculada ao Ministério da Educação, passou a exibir o conteúdo historiográfico da empresa. Em 6 de abril de 2021, a plataforma Panflix do grupo Jovem Pan também passa a exibir o conteúdo da BP. De acordo com Filipe Valerim, “ficar dependente de grandes patrocinadores, doadores, incentivos da lei não era uma alternativa. O conflito de interesse nesses casos é iminente e é por isso que a empresa precisava ser financiada pelas milhares de pessoas que nos assistiram” (BOLETIM DA LIBERDADE, 2018)¹⁹.

Ao nosso ver, esse discurso meritocrático é próprio da perspectiva conservadora e neoliberal que defendem, ou seja, de crescimento/enriquecimento conforme os próprios esforços, e por isso, se silencia o “empurrãozinho” financeiro de determinados parceiros e amigos.

Tendo em vista a trajetória de sucesso da BP, em 2020 a produtora lança mais um sucesso a minissérie “As grandes minorias”, contando com três episódios disponíveis no canal do *YouTube* da empresa, sendo eles, “Os antifascistas”, “Geração sem gênero” e “Vidas (negras) importam”, tratando sobre a “verdade oculta” dos bastidores de tais movimentos, ou seja, as ideologias esquerdistas disfarçadas nesses movimentos.

Como mencionamos anteriormente, o presente texto irá abordar o terceiro episódio “Vidas (negras) importam” e para tanto se faz necessário contextualizar sobre do que se trata o movimento *Black Lives Matter*, bem como quais foram as motivações para o seu surgimento.

¹⁸ Disponível em: [‘Netflix’ dos bolsonaristas gastou R\\$ 328 mil em anúncios de Facebook e Instagram - Política - Estadão \(estadao.com.br\)](#), Acesso em 08 de jun, de 2022.

¹⁹ Disponível em: [Brasil Paralelo: em entrevista exclusiva, conheça a origem dos documentários que fazem sucesso na Internet – Boletim da Liberdade](#), Acesso em 08 de jun, de 2022.



Black Lives Matter na mira do Brasil Paralelo

Idealizado em 2013, após o assassinato em Stanford do jovem de 17 anos Trayvon Martin pelo vigilante George Zimmerman e este ser absolvido de assassinato em segundo grau²⁰, três ativistas norte-americanas: Alicia Garza, da aliança nacional das trabalhadoras domésticas; Patrisse Collours, da coalizão contra a violência policial em Los Angeles e Opal Tometi, defensora da aliança negra pela imigração justa, criam o *Black Lives Matter* (BLM) ou em tradução livre, *Vidas Negras Importam*. O intuito seria de contestar e mesmo extinguir a supremacia branca e criar/construir um poder que impediria a violência policial que acomete a população negra norte-americana e no mundo²¹. Após uma postagem feita no Facebook por Alicia Garza em 13 de julho de 2013, dizendo a seguinte frase: “*Black people. I love you. I love us. Our lives matter*”²² e da resposta de sua amiga Patrisse Cullors, “*declaration: black bodies will no longer be sacrificed for the rest of the world 's enlightenment. I am done. I am so done. trayvon, you are loved infinitely #BlackLivesMatter*”²³. A hashtag realizada por Patrisse Cullors, #BlackLivesMatter, inicia um movimento que após sete anos se tornaria uma comunidade global pela luta ao direito à vida dos negros, com filiais em todo o mundo. Sendo assim, a BLM passa a realizar um trabalho levando a mudanças políticas concretas incentivando a imaginar e a construir um futuro em que a prioridade seja a segurança dos negros, considerando que, vidas negras ao redor do mundo são ceifadas pelo racismo, inclusive pela violência/racismo do Estado.

O movimento se intensifica após 25 de maio de 2020 em razão do brutal assassinato de Geoger Perry Floyd Jr. em Minneapolis. Floyd foi estrangulado até a morte pelo policial Derek Chauvin ao ficar ajoelhado por mais de 9 minutos sobre o pescoço da vítima enquanto ele dizia “*Não consigo respirar*”. Todo esse terror foi filmado e o *Black Lives Matter* (re)ocupa espaço nas mídias sociais e nas ruas de todo mundo, fomentando protestos como forma de revolta contra a brutalidade policial com que a população negra é abordada. Esse movimento cobra das autoridades medidas para que o genocídio da população negra tenha fim, com o apoio de movimentos negros e antirracistas. O que se inicia como um movimento contra a violência policial norte-americana, torna-se uma luta global pelo direito à vida da população negra somando outras temáticas afins: o racismo estrutural, a

²⁰Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/03/120323_entenda_trayvon_florida_cc. Acesso 25 de mai. de 2022.

²¹Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/06/03/black-lives-matter-conheca-o-movimento-fundado-por-tres-mulheres.htm>. Acesso em 25 de mai. 2022.

²²“Pessoas pretas. Eu amo vocês. Nós nos amamos. Suas vidas importam”.

²³ “ declaro: corpos negros não serão mais sacrificados pelo branqueamento do resto do mundo. Eu estou acabada. Eu estou tão acabada. Trayvon, você é amado infinitamente #VidasNegrasImportam”.



educação antirracista, a legislação voltada para o racismo e de forma mais geral, os direitos humanos.

Pensando em nosso país, os dados sobre a violência que assombra a comunidade negra são impactantes, pois a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado²⁴. Levando em conta a violência policial, há diversos casos que esboçam o quanto é perigoso ser negro no Brasil, um país no qual nem as crianças são poupadas, como exemplifica o assassinato da menina Ágatha Felix de 8 anos, morta a tiros em setembro de 2019 no Complexo do Alemão, no Rio de Janeiro²⁵. Esse e outros diversos casos exemplificam e mostram a insignificância das vidas negras para o Estado brasileiro, em que balas perdidas alvejam corpos específicos.

No início do vídeo explorado analiticamente, o telespectador é surpreendido por uma série de imagens de pessoas com os punhos cerrados para o alto. Logo em seguida é apresentado ao espectador, excertos de vídeos das manifestações do BLM, com vozes ao fundo entoando “*Vidas negras importam*” e “*Não consigo respirar*”. Seguidas dessas palavras de ordem, temos a imagem de um carro da polícia incendiado e mais trechos de vídeos são mostrados com o que BP avalia como “vandalismo” e “deprecação” da propriedade privada por parte dos manifestantes. Examinando tais imagens e o intuito do episódio de denunciar a “verdade oculta” que envolve/envolveu o movimento *Vidas Negras Importam* pelo mundo. Entendemos ser possível afirmar que tais estratégias são utilizadas para produzir determinados efeitos nos telespectadores, para cooptá-los para a ideia de as manifestações não são pacíficas, mas violentas e truculentas.

A BP apresenta o objetivo de criminalizar, deslegitimar e anular a luta de tais movimentos, transformando as vítimas em criminosos. Recorrendo à desinformação, BP despreza o fato bastante pesquisado sobre o sistema escravista no continente americano. Sistema esse, que exterminou milhões de vidas no ultramar e dentro das colônias. Tratando-se dos EUA, a abolição da escravatura se deu em 1863, já o Brasil foi o último país a abolir a escravidão, em 1888, e por isso é equivocado crer que o regime escravocrata no Brasil foi mais brando do que em outros países. Algumas abordagens revisionistas, como da produção BP despreza que escravidão foi um sistema de violência cotidiana, multiforme e naturalizada, que deixou sua herança para a atualidade (NUNES, 2006).

O vídeo em questão retoma essa história de seu modo, contextualizando a história do “novo mundo”, ou seja, a chegada/descoberta do continente

²⁴ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2016/06/06/a-cada-23-minutos-um-jovem-negro-e-assassinado-no-brasil-diz-cpi.htm>. Acesso 25 de mai. de 2022.

²⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/09/23/entenda-como-foi-a-morte-da-menina-agatha-no-complexo-do-alemao-zona-norte-do-rio.ghtml>. Acesso 10 de jun. de 2022



americano em 1492 por Colombo (PRESSE, 2022). Esse personagem, para Brasil Paralelo, viajou com sua tripulação rumo ao desconhecido, tendo apenas a fé como alicerce, e por essa razão deixaram sua marca na história pautada na bravura. Nesse momento temos a fala do narrador sendo interrompida e se corta para imagem de uma das estátuas de Colombo sendo derrubada²⁶, como se o herói fosse deposto de forma vil.

É da natureza do conhecimento histórico reconhecer as múltiplas vozes decorrentes da diversidade de fontes, autores e problematizações, mas algo também é inerente à ciência histórica: o compromisso ético que devemos ter em nossas narrativas, até porque estamos trabalhando com memórias, com passados problemáticos para o presente. No caso da narrativa da BP, existe uma tendência de explicitar apenas uma voz, então eurocêntrica e colonialista, que coloca colonizadores enquanto heróis da nação.

Não é sem motivos que a BP (uma produtora brasileira) opta por desqualificar determinados fenômenos como o BLM ou os Panteras Negras, pois se equipara as manifestações ocorridas nos EUA com aquelas que ocorreram ou podem ocorrer no território brasileiro. Todo o vídeo evidencia uma procura em fazer o público crer no perigo das pautas e das lutas identitárias, lá e aqui.

Sobre acontecimentos possíveis de se destacar quando pensamos na visão eurocêntrica e colonialista que subalternizam os sujeitos colonizados, especialmente os negros, que além de colonizados foram escravizados (LANDER, 2005) nos EUA a criação das leis *Jiw Crow* apartou as populações brancas das não-brancas. No Brasil, não houve de fato as leis segregacionistas, mas a segregação pode ocorrer de forma diferente, haja visto que o Estado brasileiro realiza o incentivo para o branqueamento da população. Com isso, no Brasil cria-se o mito “democracia racial”, ou seja, ao contrário das políticas estadunidenses de proibição de mistura raciais, no Brasil temos o oposto acontecendo. Nesse ponto vemos uma das justificativas da BP para deslegitimar os movimentos negros brasileiros, pois conforme sua análise o racismo no Brasil teria acabado com o fim da escravidão e também não haveria desigualdades raciais no Brasil.

Pelo próprio contexto histórico estadunidense, formam-se grupos para extinguir a segregação no país, lutando pela concessão de direitos civis para todos. No referido vídeo-documentário, a resistência dividiu-se em dois métodos: os pacifistas liderados por Martin Luther King e os violentos liderados por Malcolm X. E temos mais um momento em que a narrativa da Brasil Paralelo visa caracterizar o movimento negro como violento, na medida em que, segundo a

²⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/07/05/mais-uma-estatuade-cristovao-colombo-e-derrubada-nos-eua.ghtml>. Acesso em 27 de mai. de 2022.



produtora, o pastor King conseguiu o fim da segregação sem a utilização da violência, enquanto que os violentos não conseguiram nenhuma vitória. Sobre esses grupos violentos, é apresentado ao telespectador o grupo *Black Panthers* ou Panteras Negras, “fundado por dois *estudantes marxistas*, Huey Newton e Bobby Seale, que radicalizam o discurso e passam a fazer justiça com as próprias mãos”.

Além de mostrar que sem o uso da violência os negros conseguiram mais do que com o uso da violência, temos a utilização do termo “estudantes marxistas” para definir os fundadores dos Panteras Negras. Isso, porque BP intenciona mostrar que o movimento se movia por ideais radicais, revolucionários, com mensagens ocultas para uma “revolução marxista”.

Em consonância com Olavo de Carvalho, guru da BP, pensa-se que o objetivo de implantar o comunismo está subentendido em todo movimento social. Esse processo é denominado de “marxismo cultural” e seria operacionalizado pelos acadêmicos e intelectuais para subverter a cultura ocidental. Essa teoria da conspiração alega que um grupo de teóricos marxistas estão repetidamente interferindo em todas as esferas sociais promovendo uma guerra cultural que mina os valores cristãos do conservadorismo tradicionalista e promove os valores culturais do multiculturalismo e da contracultura da década de 1960. Os marxistas culturais estariam escondidos sob a égide de uma política progressista e politicamente correta e criariam falseamentos como a política identitária (ROCHA, 2021).

Conforme o documentário, essa radicalização dos Panteras Negras vem em conjunto com a solicitação da libertação imediata da população negra carcerária. No auge do movimento na década de 1970, diversos membros foram presos por atividades ilícitas, como, por exemplo, tráfico de drogas, extorsão e brigas internas, o que é bastante aproveitado pela BP para relacionar o crime com as intencionalidades marxistas/comunistas com o movimento Pantera Negra, e, conseqüentemente com qualquer outro movimento negro.

É um grupo muito misturado, muitos gângsteres e criminosos se tornaram parte dos Panteras. E por esse motivo, uma série de coisas ruins acontecem. Estupros eram muito comuns, e muitas mulheres do Panteras Negras escreveram sobre isso. A forma como as mulheres eram tratadas ia além do ruim. Eles puniam severamente e às vezes executavam seus próprios membros, quando achavam que estavam sendo espionados ou trabalhando com o FBI. E muitos de seus membros estavam trabalhando com o FBI. O FBI tinha formado o COINTELPRO, uma operação infame para se infiltrar entre os Panteras e outros grupos nacionais e radicais negros, e grupos radicais brancos também, incriminando-os para que pudessem ser julgados e tirados de jogo. Eles acabaram sendo dissolvidos por conta da pressão do Estado e pelas mudanças



com o tempo, e por conta de uma série de erros que cometeram (BRASIL PARALELO, 2020)²⁷.

O pedido do movimento para libertação da população carcerária, diz respeito a uma crítica ao sistema judiciário propenso (no passado e no presente) a prender a população negra mesmo sem quaisquer provas e/ou um processo jurídico justo. Ainda é preciso considerar que costumeiramente o júri escolhido para compor o tribunal costumava ser composto todo de brancos. Outro ponto a ser destacado é que nesse programa dos Panteras Negras de 1966, reivindicavam: liberdade do povo preto; emprego; fim da exploração do homem branco na comunidade negra; moradia; educação; isenção dos homens negros do serviço militar; fim da brutalidade policial e assassinato do povo preto; liberdade das pessoas pretas das prisões e cadeias; que o julgamento de pessoas pretas tivesse um júri composto por seus pares e/ou pessoas de suas comunidades; além de terra, pão, roupas, justiça e paz. Dessa forma, podemos afirmar que BP explorou o que era interessante para justificar sua argumentação, trabalhando com “verdades parciais”, estratégia de convencimento denominada “ponta do *iceberg*”, comum nos revisionismos não-científicos (RAMOS, 2018).

Seguindo a cronologia do episódio, na década de 1970–1980, os EUA passavam por problemas com a criminalidade, por isso, uma variedade de reformas penais aconteciam, bem como mais investimentos em equipamentos, resultando em aumentos expressivos da população carcerária do país. De acordo com Russell no vídeo, há um encarceramento em massa que começa em 1965 com a promulgação da lei de Lyndon Vanes Johnson. Posteriormente, Nixon, na década de 70, passou a militarizar a polícia, ou seja, há um repasse de equipamentos militares para a polícia. Já nos anos 80, Reagan reforçou a guerra às drogas promulgando leis mais rígidas. Russell entende que o grande pico do encarceramento se inicia depois de 1995 com a lei de crimes de Joe Biden, instituindo pena de morte aos crimes pertinentes a drogas.

Então, de 1994 em diante nós vimos uma crescente massiva. Mais do que com Johnson, mais do que com Reagan, mais do que com Nixon. E é isso que nos levou até 2,3 milhões de pessoas atualmente encarceradas de um jeito ou de outro. Em cadeias, prisões federais e estaduais 2,3 milhões. Nós temos o maior índice de encarceramento do que qualquer país do planeta. Aqui está outra coisa que as pessoas não sabem sobre esse assunto: que isso destruiu a vida de milhões de pessoas que não são negras. Essas leis não foram criadas para encarcerar e brutalizar pessoas negras, mas era para encarcerar e brutalizar qualquer um que tivesse qualquer relação com drogas, mas adivinhe, muitas pessoas brancas venderam, distribuíram e usaram drogas. Enquanto nós falamos, aproximadamente meio milhão das 2,3 milhões de pessoas na cadeia são brancas.

²⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hyAGftWKEh0>. Acesso em 09 de jun. de 2022.



Ninguém menciona isso. E é profundamente mal entendido como um projeto racista. O que não faz nenhum sentido. Escravidão nesse país era racista, nenhuma pessoa branca foi escravizada nesse país. Segregação era um projeto racista. Nenhuma pessoa branca foi impedida de usar um bebedouro. Nunca, nenhuma vez. Mas, se o encarceramento em massa é um projeto racista, por que você vai encarcerar metade de sua própria gente? É muito dano colateral (BRASIL PARALELO, 2020 – Gripo Nosso)²⁸.

Para BP, apesar de os EUA em seu passado ser um país escravocrata e de ter segregado pessoas de cor, as políticas de encarceramento em massa não possuem correlação com esse passado. Mas alguns dados contradizem tal pressuposto. Consoante o *The sentencing project* que reúne dados dos últimos anos do Censo dos Estados Unidos, *Bureau of Justice Statistics* e informações dos Estados, houve nos últimos 40 anos um aumento de 500% de pessoas nas prisões e cadeias dos EUA. Isso deriva das mudanças na lei e na política de condenação que causaram a superlotação prisional e encargos fiscais sobre os Estados para acoplar um sistema penal em alta expansão. Entretanto, o encarceramento em massa da população norte-americana não atingiu igualmente todas as comunidades, pois os homens negros têm seis vezes mais chances de serem presos do que homens brancos. Entende-se que de 1 em cada 12 homens negros na faixa dos 30 anos está na prisão ou já foi para prisão²⁹. Por essa razão, é possível concluir que minorias raciais são mais propensas a serem condenadas, e segundo várias pesquisas, quando condenados passam por sentenças mais duras (TADDEU, 2022)

Apesar da retórica de liberdade e igualdade nos documentos fundacionais, os EUA têm o racismo como alicerce dessa sociedade. Mesmo com cerca de 12% da população constituída por negros, no ano de 2011, 30% das prisões por crime contra a propriedade e 38% dos presos por crimes violentos eram negros³⁰. Tais dados sobre criminalidade demonstram que essas altas taxas de encarceramento da população negra, provocam explicações que tomam os fatores socioeconômicos como mais determinantes do que a posição racial, pois os bairros extremamente pobres apresentam as mais altas taxas de criminalidade, independente do fator racial. Contudo, se despreza que as pessoas de cor integram a parcela que mais vive em situação de pobreza nos Estados Unidos, ou seja, são as mais propensas a morarem em bairros de baixa renda, que por sua vez, são os que possuem as mais altas taxas de criminalidade. Os homens de cor tornam-se

²⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hyAGftWKEh0>>. Acesso em 09 de jun. de 2022.

²⁹ Disponível em: <https://www.sentencingproject.org/criminal-justice-facts/>. Acesso em 29 de mai. 2022;

³⁰ Disponível em: <https://ucr.fbi.gov/crime-in-the-u.s/2011/crime-in-the-u.s.-2011/tables/table-43>. Acesso em 29 de mai. 2022.



legalmente iguais tal como Martin Luther King sonhou, porém, os dados demonstram que a igualdade racial ainda é um sonho na contemporaneidade.

O encarceramento em massa apresenta articulação com as desigualdades raciais gritantes, devido a três fatores: a herança do sistema escravagista; políticas e práticas tendenciosas, que perpetuam as desigualdades e as desvantagens estruturais. É tendencioso desvincular o presente do passado, considerando que somos frutos desse passado. A história nos mostra que as questões sensíveis no nosso presente nos reportam necessariamente ao passado em busca de respostas. De acordo com Rösen (2001), a consciência histórica não seria apenas uma consciência do passado, mas uma consciência relacional com as estruturas produzidas no passado que incidem inclusive em nossas expectativas e projetos de futuro. A ideia da produtora BP de desvincular o passado do presente constituiu-se uma estratégia de manipulação para se fazer crer que os movimentos negros buscam solucionar um problema que já foi sanado, que já foi sanado e não mais afetam pessoas de cor as escravizando. Essa perspectiva problemática se verifica também na defesa de que o encarceramento em massa não teria vieses político-históricos. Mas para nós, é o passado se fazendo presente.

Como também tivemos o sistema escravagista, o racismo também se desenvolveu em nosso território, resultando da mesma forma no encarceramento mais dos negros do que dos brancos. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 2019, cerca de 56,2% da população brasileira declarou-se parda/preta e os dados em relação ao cárcere são assustadores. O Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen) de 2019, mostra que atualmente o Brasil possui 748.009 presos, dos quais 66,75% se autodeclararam pretos/pardos. Considerando que a população brasileira é de 212,6 milhões, somos o terceiro país com maior população carcerária do mundo³¹.

Como dissemos quando mencionamos os EUA, a alta taxa de cárcere da população negra se dá por fatores socioeconômicos, já que desigualdade social e crime fazem parte um processo histórico-político. Assim, se faz necessário apontar alguns dados sobre a renda dos negros no Brasil. Apesar de pretos/pardos serem a maioria da população (56,2%) e da força de trabalho (54,9%), os números pontuam o rendimento mensal de pardos/pretos girando em torno de R\$1.608, enquanto a população branca tem o rendimento mensal em torno de R\$ 2.796. Esses dados nos avisam que apesar de a escravidão ter acabado, de não haver leis de segregação no Brasil, pretos/pardos ainda são os mais pobres, os que mais morrem e os que estão em maior número nas cadeias e prisões do Brasil. Isso, para

³¹ Disponível em: <https://www.conectas.org/noticias/brasil-se-mantem-como-3o-pais-com-a-maior-populacao-carceraria-do-mundo/>. Acesso 02 de jun. de 2022.



nós, é consequência do passado que desumanizou corpos negros, não reparou anos de escravidão e nem deu assistência para os cativos recém-libertos. Diferente do que a BP quer repassar ao grande público, de que negros não se esforçam o suficiente, mesmo com as oportunidades fornecidas a todos.

A afirmativa da BP de que a escravidão, a segregação era racista no passado, mas o encarceramento em massa no presente não, se reforça ao versar sobre as eleições em 2008 quando a população estadunidense elegeu o primeiro presidente negro dos Estados Unidos da América, Barack Obama. BP considera que este presidente em seu governo não uniu a população fragmentada, mas intensificou o descontentamento dos negros, em especial, pelas abordagens policiais, pois "Foi no governo de Obama que os protestos contra a polícia e racismo se intensificaram. Abordagens fatais feitas pela polícia fizeram ressurgir as mágoas do passado" (BRASIL PARALELO, 2020)³².

De acordo com levantamento colaborativo realizado desde 2015 pelo jornal *Washington Post* sobre os tiros fatais dados por polícias em serviço nos Estados Unidos, se estima que desde 2015 ocorreram mais de 5.000 tiroteios registrados, dos quais mataram cerca de 1.000 pessoas ao ano³³. Todavia, os negros americanos são baleados desproporcionalmente comparado com brancos, apesar de serem cerca de 12% da população norte-americana, eles são mortos pela polícia duas vezes mais do que brancos. Outro dado pertinente diz respeito ao sexo das vítimas, das quais mais de 95% são homens e mais da metade possuem em torno de 20 a 40 anos. A investigação de mais de cinco anos do *Washington Post*, constatou que o número de vítimas e as circunstâncias dos tiroteios fatais e do local dos crimes permaneceram constantes. Segundo Edwards et al. (2018), a polícia mata em média 2,8 homens por dia, sendo assim ela foi responsável por cerca de 8% de todos os homicídios com vítimas masculinas entre 2012 e 2018. Os resultados da pesquisa também mostram que a mortalidade de homens negros é de 1,9 a 2,4 mortes por 100.000 por ano. Sendo assim, a raça possui papel central nos assassinatos envolvendo civis nos Estados Unidos, corroborando a ideia de que violência contra pessoas de cor é rotineira.

Pelos dados obtidos por meio de Crime Date Explore do FBI, se acessa informações sobre a aplicação da lei criminal e não criminal. Nos anos 2005 a 2020 se comprovou haver uma redução vertiginosa das taxas de homicídio. A partir de 2008 até 2015, além da crescente redução dos assassinatos, também há uma estabilidade, porém de 2016 até 2017 os números voltam a subir e diminuem

³² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hyAGftWKEh0>. Acesso em 09 de jun. de 2022.

³³ Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/graphics/investigations/police-shootings-database/>. Acesso em 07 de jun. de 2022.



novamente em 2018 a 2019. Mas nada comparado aos anos do governo Obama (2008-2017). Entretanto, a partir de 2020 as taxas de homicídio crescem exponencialmente e nesse mesmo ano temos o assassinato brutal de George Floyd que implicou em protestos pelo mundo em favor das vidas negras.

Tendo em vista todos os dados demonstrados sobre a criminalidade, a atrocidade policial, as desigualdades raciais estruturais da sociedade e a cronologia do documentário, o vídeo reserva 10 minutos para de fato abordar sobre os protestos, pois afinal vidas (negras) importam? A priori somos apresentados às três mulheres que iniciaram o movimento, Alicia Garza, Patrisse Cullors e Opal Tomei. E mais uma vez temos a ênfase sobre a “ideologia” nas entrelinhas do movimento, pois Alicia Garza e Patrick Cullors, integrariam – dizem – uma organização negra que visa formar a liderança e a dignidade a **BOLD**. Por essa razão, diz BP, elas foram “treinadas” para transformarem a sociedade através dos movimentos sociais por meio de uma militância organizada que possa inovar na criação de leis e influenciar a opinião pública. De fato, a **BOLD** é uma organização sem fins lucrativos para treinamento focado no fortalecimento de líderes negros nos EUA para haver mudanças progressistas e reais na sociedade³⁴. Considerando que a desigualdade racial é uma das principais características estruturais da sociedade, defende-se a necessidade de pessoas negras ocuparem cargos de poder para que mudanças possam realmente ocorrer e paradigmas sejam rompidos. O documentário usa do “treinamento” da **BOLD** de forma pejorativa, como se fosse fundamentada em princípios escusos, ideológicos e comunistas, o que para a BP são princípios próprios do esquerdismo.

Continuando com o direcionamento do vídeo de BP, os democratas são evidenciados como usando a pauta das políticas de identidade no palanque político para alavancar sua candidatura. A vice de Joe Biden, Kamala Harris teria fomentado doações a um fundo de finanças para ajudar os manifestantes presos. Entre eles, de acordo com a BP, existiam pedófilos e estupradores, pressupondo que Kamala Harris, por seu fundo de finanças soltou pedófilos e estupradores. Para marcar que em meio aos manifestantes haviam pessoas de má índole, a BP traz manchetes de notícias de dois jornais, *The Daily Wire* e *Daily Caller*, sendo ambos jornais conservadores e de direita dos Estados Unidos, mas que não apresentam notoriedade ou relevância na grande mídia.

Após mais essa tentativa de mostrar os ideais ocultos do BLM invalidando o movimento, o documentário corta para uma série de vídeos de manifestantes clamando pelo fim da polícia, com falas como: “*O que queremos? Policiais mortos! Quando queremos? Agora*”; “*polícia de Los Angeles, chupa meu p**!*”; “*Eu estou no ponto que quero colocar os*

³⁴ Disponível em: <https://boldorganizing.org/what-we-do/>. Acesso em 07 de jun. de 2022.



*policiais nos tumultos*³⁵”. Tais falas sem o devido contexto podem aparentar que de fato os manifestantes são um bando de baderneiros, revoltosos, bandidos, que só almejam o fim da polícia para fazerem o que bem entendem. Porém, devemos lembrar das informações até o momento mencionadas nessa pesquisa que realizamos, demonstrando que diariamente um jovem negro é assassinado pela polícia. Casos aterrorizantes assombram a população negra, pois no mesmo dia, 26 de maio de 2022, em que se inaugura a estatura do George Floyd, em Houston, cidade onde ele nasceu³⁶, a polícia brasileira assassina Genivaldo por asfixia em uma câmara de gás “improvisada”³⁷. Serão os negros revoltosos sem causa por quererem que seus assassinos/algozes sejam condenados, da mesma forma que diariamente condenam o corpo negro? Deslegitimar a raiva, a dor, o sofrimento daqueles que morrem na mão do Estado, é no mínimo cruel. Justificar, defender ou fugir da realidade do racismo e da necessidade de refletir sobre ele, e, logicamente, acabar com ele, é chamado por Saad (2020) como policiamento do tom. No policiamento do tom, quando o não branco se torna eloquente, incisivo, falando mais alto ou com palavras contundentes, ou ainda, age de forma bruta, o branco não entende por que ele tem tanta raiva, porque está sendo “agressivo”. E quando se controla o tom da fala do Outro, na verdade, se atualiza a supremacia branca, desqualificando o fato de que o Outro precisa dar vazão, não apenas em relação ao seu sofrimento, mas também ao sofrimento de gerações e gerações que sofreram com o racismo, com a violência do racismo.

Negros foram tirados forçosamente de suas terras, tiveram sua humanidade negada, foram/são inferiorizados, escravizados, segregados. A herança desse processo faz-se presente, pois o passado é vivo, por isso é sensível. Será que a revolta pode ser reduzida a uma “ideologia esquerdista” e por ser de esquerda seria um mito? Os negros não esquerdistas nunca fariam parte dessas revoltas? Para corroborar narrativas desmerecedora dos movimentos negros a BP traz imagens de manifestantes (sendo grande maioria branca) contrários ao movimento do *Black Lives Matter*, as manifestações como *All Lives Matter* (Vidas importam) e *Blue Lives Matter* (Vidas de policiais importa):

Parte da população não concorda com as ações e ideologias do grupo. Revoltados com os ataques injustos a polícia. O termo ALL Lives Matter e BLUE Lives Matter, se tornaram “slogan” em protestos contra a morte de policiais. Apesar do apelo identitário muitos negros se mostraram contrários as políticas defendidas pelo Black Lives Matter. Nas redes sociais e nas mídias alternativas

³⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hyAGftWKEh0&t=2s>. Acesso em 09. de jun. de 2022

³⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2022/05/26/estatua-de-george-floyd-e-inaugurada-em-houston-nos-eua-cidade-onde-ela-cresceu.ghtml>. Acesso em 09 de jun. 2022.

³⁷ Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/metodo-nazista-policia-sergipe-faz-camara-de-gas-carro-mata-homem-negro/>. Acesso em 09 de jun. de 2022.



muitos se expressaram contra as pautas e ações do grupo (BRASIL PARALELO, 2020)³⁸.

Apresenta-se uma série de homens e mulheres negras contrários às pautas e ações do grupo e defende-se a ideia de que o BLM detém pautas meramente ideológicas. Por essa razão, segundo a BP, são anti-negros e ambicionam destruir a família patriarcal. Em meio a isso que nos parece irascível, um dos argumentos é de que são os negros que matam e destroem os próprios negros. “Como vocês vão gritar “vidas negras importam”, e depois destruir negócios de negros? Isso não faz nenhum sentido para mim” – diz um negro contra o BLM (BRASIL PARALELO, 2020)³⁹. Entre os discursos proferidos por homens negros, um em particular nos chama atenção, por ele acreditar que os manifestantes do BLM não sabem pelo que estão lutando e que muitos dos jovens ali envolvidos “não passaram por nada na vida”. Advoga essa premissa dizendo que os jovens do BLM estariam inventando um problema, que então deveria ter sido resolvido pelo Obama. Esse, recebeu votos de brancos, sendo assim, brancos não são racistas e o Obama não resolveu nada.

Começou com George Floyd, eles foram do George Floyd, até agora passou a ser as pessoas brancas e depois das pessoas brancas agora é todo o sistema americano. Eles não sabem com o que estão bravos. Eles não sabem o que os está incomodando. Tudo que eu estou falando para vocês, não entrem nessa moda, está tudo errado. Então eles continuam escutando pessoas que te fazem pensar que elas passaram por isso, algumas delas são jovens negros de 19 anos, que passaram por isso. Eles não passaram por nada. Eles estão criando. Eles estão criando um problema que não existe. Em um bairro de negros, crimes de negros contra negros é real e a maioria morre por crimes de negros. Os brancos não estão fazendo nada contra eles. Os brancos votaram no Barack Obama por 8 anos, 8 anos, tudo que eles estão reclamando deveria ter sido resolvido no governo dele. E eles não fizeram (BRASIL PARALELO, 2020)⁴⁰.

Para além dessa narrativa de que os próprios negros não esquerdistas não concordam com o movimento, o documentário traz uma comparação entre as “ditaduras do século XX” e a “coerção” de pessoas comuns de fazerem o gesto do punho fechado. Algo a ser considerado é que as imagens dessas “ditaduras” são de países de regimes socialistas, associando mais uma vez o movimento à “ideologia de esquerda”. Após uma série de imagens dos manifestantes “coagindo” a população a ficarem de joelhos, o documentário chega em um momento crucial: a solicitação dos manifestantes pela desmilitarização da polícia. Para BP, esses

³⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hyAGftWKEh0&t=2s>. Acesso em 09. de jun. de 2022

³⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hyAGftWKEh0&t=2s>. Acesso em 09. de jun. de 2022

⁴⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hyAGftWKEh0&t=2s>. Acesso em 09. de jun. de 2022



mesmos manifestantes que pedem a desmilitarização e/ou o fim da polícia, levam o caos às ruas e cometem dezenas de crimes nos locais de ocorrência dos protestos. Conforme a BP, no interior dos Estado Unidos, homens brancos armados protegem suas casas, impedindo que os protestos destruíssem sua cidade.

O documentário retorna a pauta da desmilitarização da polícia, o que já foi tema de manifestações no Brasil. Algo interessante é que esse é o primeiro momento em que há imagens de manifestações no Brasil. Segundo a BP, os pedidos pela desmilitarização da polícia, “já foram correntes entre a burguesia e os movimentos sociais do Brasil” (BRASIL PARALELO, 2020). O termo burguesia utilizado pela BP diz respeito aos sujeitos associados à esquerda brasileira, ou seja, a burguesia é composta por aqueles que fazem parte da “hegemonia cultural de esquerda”. Com isso, para finalizar mais uma das gloriosas produções da Brasil Paralelo, temos o hino “revolucionário” e “marxista” da esquerda brasileira, entoado por Gregório Duvivier e outros esquerdistas: “*não acabou, tem que acabar, eu quero fim da polícia militar*”, com essa manifestação “anti-polícia”, “esquerdista”, termina o terceiro episódio da minissérie “As Grandes Minorias” da produtora Brasil Paralelo.

Considerações finais

Não poderíamos saber do posicionamento da BP e ficarmos quietas. O silêncio também pode ser uma defesa ativa e violenta da supremacia branca. O silenciamento frente à história sobrecarregada nunca é neutro. Pelo contrário, é um método de autoproteção e, portanto, também de proteção da dinâmica da supremacia branca (SAAD, 2020), por isso não devemos nos calar.

Durante a análise do documentário da Brasil Paralelo foi perceptível o uso de uma linguagem especulativa, não baseada em evidências científicas, para incriminar e invalidar o movimento pelas vidas negras no contexto estadunidense, reverberando no mesmo tipo de análise quanto aos movimentos negros no Brasil.

Apesar da utilização da cronologia histórica dos Estados Unidos da América, desde sua consolidação como Estado-Nação até o momento fatídico do *Black Lives Matter*, o documentário utiliza da negação do passado histórico para as ações do presente. Para eles, a escravidão, a segregação, foram sim racistas, entretanto, a violência, o cárcere em massa da população negra não é um projeto racista. Essa tentativa de desvincular o passado do presente, desqualifica a História como ciência, pois há tempos, diversos historiadores trabalham com o paradigma de que são as problemáticas do presente que nos movem ao passado e de que, como há muito do passado no presente, podemos explicar o presente apenas quando recorremos ao passado. E mais: pensar o presente



problematizando o passado é construir ações e projetos para o devir. Se o racismo não é vinculado ao passado, o presente se torna um amontoado de escombros que atrapalham por não termos a possibilidade de explicá-lo, de entendê-lo e de, em consequência, mudá-lo.

A negação desse processo histórico complexo no documentário da BP, visa desmerecer a luta do movimento negro, como se o racismo fosse algo já resolvido no passado, portanto, no presente temos apenas “rebeldes”, “vândalos”, que gritam histéricos pelo fim da polícia militar.

A pergunta que fica no ar ao final do documentário é, pelo que essas pessoas pretas revoltosas lutam? Se o racismo nos Estados Unidos findou juntamente com as leis de segregação, o que mais eles querem? No caso do Brasil há um espelhamento dos Estados Unidos, mas aqui, diferente de lá, há uma suposta “democracia racial”. Nessa perspectiva da BP o racismo é um fantasma que ronda a mente daqueles que buscam uma “justificativa” para o fim da polícia militar no Brasil para continuar com suas “arruaças” sem motivos reais. A resposta dada pela BP é que essas pessoas tem uma luta vazia, com pautas ideológicas que objetivam a arruaça e o fim da militarização da polícia, e, a polícia apenas protege os cidadãos de bens.

Na nossa forma de ver, a resposta para essa pergunta - pelo que essas pessoas lutam - é baseada na História, nas consequências da escravidão que incidem no presente. Esses sujeitos lutam pelo fim do racismo, que direta ou indiretamente atingem as vidas negras ao redor do mundo. Quando tratamos sobre morte da população negra, não falamos a respeito somente sobre a morte física, mas epistêmica, social, econômica, política e cultural, bem como as tentativas constantes de apagamento da memória e da história dessa população.

É possível pelo menos discutir o porquê se pedir o fim da militarização policial quando temos Agatha Felix⁴¹, Amarildo⁴², João Pedro⁴³, Genivaldo⁴⁴, e tantos outros homens, mulheres e crianças negras que são alvejados pelo Estado brasileiro? É preciso reconhecer que a polícia no Brasil tem uma mentalidade problemática que coroa um sistema direcionado para executar certos tipos de pessoas. As balas do Estado são direcionadas, tem alvo certo.

⁴¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/03/28/caso-agatha-felix-testemunha-diz-que-viu-pm-acusado-por-morte-atirar.ghml>. Acesso em 28 de set. 2022.

⁴² Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/08/02/caso-amarildo-stj-mantem-condenacao-que-obriga-governo-do-rj-a-indenizar-familiares-do-pedreiro-em-r-300-mil.ghml>. Acesso em 28 de set. 2022.

⁴³ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57121830>. Acesso em 28 de set. 2022.

⁴⁴ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-61574245>. Acesso em 28 de set. 2022.



O racismo é estrutural e estruturante nas relações sociais, o sistema escravocrata deixou seu legado no presente, não acaso que o número de negros em situação de vulnerabilidade econômica, social e política seja crescente, pois há um projeto genocida de extermínio dessa população.

O racismo é real, ele mata, desumaniza, empobrece, desqualifica e deslegitima pessoas pretas e pardas. Ele é legado do sistema escravocrata que se reflete na atualidade. Portanto, é necessário haver uma consciência histórica embasada nesse passado que influencia o presente e o futuro. Precisamos romper com a lógica colonial escravagista de dominação e abusos. É urgente que as vozes negras não sejam mais silenciadas, desacreditadas e deturpadas. Essas tentativas, tal como da BP, só esboçam o quanto o racismo é presente na nossa sociedade ao ponto de lutas sociais serem tidas enquanto inócuas.

Os movimentos pelas vidas negras são legítimos, um movimento de brancos e não-brancos unidos para combater o racismo, buscando a criação de uma cultura antirracista, que priorize a reparação histórica das violências simbólicas e físicas que acometem a população negra. E esse movimento precisa ser implantado nas múltiplas esferas sociais, inclusive na escola. No ensino e aprendizagem histórica, de forma com que nossos estudantes tenham acesso à pesquisa acumulada, aos conteúdos e conceitos relacionados à escravidão e ao racismo. Sobretudo, que nossos estudantes entendam que a história é um processo que envolve mudanças e permanências e que tudo o que foi construído pode ser desconstruído historicamente, especialmente os estereótipos, preconceitos e desinformações.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís, MONTEIRO, Ana Maria. (Org.). Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 21-39.

Brasil Paralelo. Vidas (negras) Importam. As grandes minorias (episódio 3). Youtube, 25 nov. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hyAGftWKEh0>>. Acesso em 08 de jun. de 2021.

CHAFUEN, Alejandro. The 2021 Ranking Of Free-Market Think Tanks Measured By Social Media Impact. Forbes. Estados Unidos, 30 de março de 2021. Disponível em: <<https://www.forbes.com/sites/alejandrochafuen/2021/03/30/the-2021-ranking-of-free-market-think-tanks-measured-by-social-media-impact/?sh=335a4b6d77f6>>. Acesso em: 08 de jun. de 2022.



Crime in the United States 2011. FBI: UCR. Disponível em: <<https://ucr.fbi.gov/crime-in-the-u.s/2011/crime-in-the-u.s.-2011/tables/table-43>>. Acesso em: 08 de jun. 2022.

DIRANI, Claudio. Henrique Viana abre as portas da Brasil Paralelo. Revista Esmeril, São Paulo, 21 de janeiro de 2020. Disponível em: <<https://revistaesmeril.com.br/perfil-%E2%94%82-henrique-viana-abre-as-portas-da-brasil-paralelo/>>. Acesso em: 06 de jun. de 2022.

EDWARDS, Frank et al. “Risk of Police-Involved Death by Race/Ethnicity and Place, United States, 2012-2018.” American journal of public health vol. 108,9 (2018): 1241-1248. doi:10.2105/AJPH.2018.304559.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (Org.). Sur Sur, CLACSO, Buenos Aires, Argentina. Setembro de 2005.

Método nazista: Polícia de Sergipe faz câmara de gás em carro e mata homem negro. Catraca Livre, 26 de maio de 2022. Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/cidadania/metodo-nazista-policia-sergipe-faz-camara-de-gas-carro-mata-homem-negro/>>. Acesso em: 09 de jun. 2022.

MINNESOTA FREEDOM FUND. Frequently Asked Questions. Disponível em: <<https://mnfreedomfund.org/frequently-asked-questions>>. Acesso em: 09 de jun. de 2022

My Story. Thaddeus Russel. Disponível em: <<https://web.archive.org/web/20220302000130/http://www.thaddeusrussell.com/mystory>>. Acesso em: 08 de jun. de 2022.

NUNES, Sylvania da Silveira. Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita. Psicologia USP, 2006, n. 17, v. 1, 89-98.

PRESSE, France. Mais uma estátua de Cristóvão Colombo é derrubada nos EUA. G1, 05 de jul. de 2020. Seção (Mundo). Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/07/05/mais-uma-estatua-de-cristovao-colombo-e-derrubada-nos-eua.ghtml>>. Acesso em: 08 de jun. de 2022.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Considerações sobre a construção da história escrita, ensinada e divulgada através da matriz disciplinar de Jörn Rüsen. Diálogos (On-line), v. 22, p. 32-54, 2018.

REDAÇÃO BOLETIM. Brasil Paralelo: em entrevista exclusiva, conheça a origem dos documentários que fazem sucesso na Internet. Boletim da Liberdade, São Paulo, 19 de julho de 2018. Disponível em: <<https://www.boletimdaliberdade.com.br/2018/07/19/brasil-paralelo-em-entrevista-exclusiva-conheca-a-origem-dos-documentarios-que-fazem-sucesso-na-internet/>>. Acesso em: 08 de jun. de 2022.

ROCHA, João Cezar de castro. Guerra Cultural e Retórica do ódio. Crônicas de um Brasil pós-política. Goiânia: Editora e Livraria Caminhos, 2022.



RÜSEN, Jörn. Pragmática - a constituição do pensamento histórico na vida prática 53-67. In: RÜSEN, Jörn. Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da razão histórica, Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001

SAAD, Layla F. Eu e a supremacia branca. Como reconhecer seu privilégio, combater o racismo e mudar o mundo. Trad. Petê Rissatti. Rio de Janeiro: Rocco, 2020

Sobre Nós. Brasil Paralelo. Seção (Sobre). Disponível em: <<https://www.brasilparalelo.com.br/sobre>>. Acesso em: 08 de jun. de 2022.

TADDEU, Eduardo. Balas Endereçadas. São Paulo: Auto-generated, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9BaD8oG4SD0>>. Acesso em: 08 de jun. de 2022.

Von BORRIES, Bodo. Relação entre Sociedade, História e ensino de História. Abordagem pela Competência, o “Pensamento Histórico” como uma nova tentativa de aproximação em o mundo dos alunos. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd. Jovens e consciência histórica. Curitiba: W. A. Editores, 2018.



A BNCC, SUA POLÍTICA DE ALINHAMENTO E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO: A QUEM SERVE?

Núbia Almeida Duarte Oliver¹

Maria Geralda Oliver Rosa²

Introdução

O início da publicação de um conjunto de documentos, em 2017, perfaz o pacote da ‘contra reforma’ educacional, do governo considerado por muitos como ‘golpista’. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sua gênese 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).

A BNCC orienta sobre a educação de crianças/adolescentes e norteia as propostas curriculares de escolas públicas e privadas. Esse documento, desde sua publicação, tem provocado embates de forças. Do lado mais crítico dessa reforma estão as associações de natureza acadêmica, já do outro lado temos os empresários e agentes políticos do governo.

Questiona-se então: a quem serve essas mudanças? A quem elas irão favorecer? Qual o tipo de ‘homem’ se quer formar com essas mudanças? Para a liberdade ou para a opressão? Essas e muitas outras questões, instigam-nos a continuar na busca por respostas e estratégias de embate, por meio da pedagogia da pergunta. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

Quem produziu a BNCC? A elaboração da BNCC foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Seu processo de produção contou com membros como: Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional do

¹ Mestra em Ensino de Ciências pela Universidade de Brasília. Técnica em Assuntos Educacionais no Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília (CEAD-UnB) - Brasília-DF. E-mail: nubia.oliver@unb.br - Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3638-7548>

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Universidade de Lisboa/Instituto de Educação (Sanduíche). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo/Campus Vila Velha. E-mail: mrosa@ifes.edu.br - Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7267-4168>



Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e, principalmente, com membros da classe empresarial, compondo a ala Organização Não Governamental (ONG) Movimento pela Base Nacional Comum.

Dentre os aparelhos privados de hegemonia no processo de elaboração da Base, tínhamos como participantes: Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação LEMANN, CENPEC, Todos pela Educação e Amigos da Escola. Esses sujeitos, ao longo do processo de elaboração do documento, atuaram pelos seus interesses com o objetivo de criar novos mecanismos de governabilidade.

Nesse sentido, a BNCC atua como instrumento para conciliar esses interesses antagônicos e é mais um dos vários exemplos que demonstram as intervenções das quais sofreu a Educação Básica formal, ora pela elite brasileira, ora por organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Unesco, entre outros. Portanto, seguindo a lógica dos rankings educacionais, baseada na comparação de desempenhos, a BNCC é um facilitador de uma das principais avaliações anuais: o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), organizado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

Buscando compreender a quem serve a BNCC, impacta-nos reconhecer a submissão direta da educação aos interesses econômicos privados - expansão de empresas gigantes, como a Holding Kroton, Estácio, Anhanguera etc., e pelo fortalecimento do empresariado na compra e venda de unidades escolares. Utilizando-se de currículos prontos, essas empresas deixam sua marca ideológica no material de ensino apostilado e por meio de aulas de empreendedorismo. Assim, em um viés tecnicista e mercantilista, será formada a nova classe trabalhadora brasileira, pois os empresários já compreenderam que a instituição escola é um dos maiores e melhores fornecedores de capital humano às empresas. Portanto, essa escola no modelo neoliberal tem produzido grandes lucros para seus investidores que compreendem o conhecimento como um recurso privado.

Para atender aos objetivos desta pesquisa, que é argumentar como a BNCC traduz sua política de alinhamento e ações para a educação: a quem serve?, realizou-se uma pesquisa qualitativa. A metodologia que se usa nessa produção é uma revisão bibliográfica sobre a criação e implementação da BNCC, analisando documentos e legislações pertinentes à temática, bem como, periódicos, livros e sites do governo.

Estrutura-se o artigo nos seguintes tópicos: o texto e o contexto: retrospectiva normativa da BNCC; o conceito de competência tecido na BNCC; políticas de alinhamento da BNCC; retrospectiva histórica da reforma sobre o currículo e trabalhos docentes no Ensino Médio; a quem serve essa 'reforma'?



Por fim, encerra-se o trabalho com algumas considerações finais para encaminhamentos futuros.

O texto e o contexto: retrospectiva normativa da BNCC

Com o discurso pela busca da qualidade na educação brasileira, o setor empresarial e industrial, que se torna cada vez mais atuante, travestido de movimentos de cunho social (em prol da educação), tem promovido articulações de peso e está cada vez mais presente nas discussões nacionais difundindo hegemonias de parâmetros globalizantes e mercadológicos.

Observou-se que os grupos com poder financeiro para desequilibrar o terreno da política educacional lutaram enfaticamente pela criação da BNCC: a Fundação Lemann é uma das entidades que apoiou ativamente a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC – o empresário Jorge Paulo Lemann foi um dos bilionários convidados a opinar sobre a reforma do ensino público brasileiro. Pondera-se que ele participa ativamente dos espaços de alinhamento político acerca da educação.

Figuras como Lemann são fundamentais na disputa entre público e privado. A oposição entre uma visão de educação como bem público e uma visão privatista permeia dois ambientes fundamentais na sociedade: a política e a pedagogia. (LAVAL, 2004).

A introdução de mecanismos de mercado no funcionamento da escola, orientados por organismos internacionais, tais como: Banco Mundial, OCDE, entre outros, são defendidos por grupos conservadores de direita no Brasil. Nessa perspectiva, a escola se assemelha mais a uma empresa que atende aos interesses diversos de uma clientela, também diversa e ampla. Assim, nesse cenário, o governo, por meio da BNCC, busca homogeneizar a educação por meio da avaliação em larga escala, boas práticas e bons exemplos.

Portanto, compreendendo a educação como um mercado lucrativo, a partir dos anos 90, o empresariado brasileiro passa a ter interesse em empreender na educação, buscando por privatizar as escolas públicas para ‘abocanhar’ essa fatia considerada de investimento financeiro, mas com o discurso neoliberal, em defesa de uma educação tecnocrata e ‘sem partido’. Defendendo uma escola neutra, buscam desconstruir as propostas de ensino que contribuem para uma visão crítica do estudante sobre a sociedade de classes, enfatizando uma educação estritamente técnica em escolas privadas de baixo custo para estudantes filhos da classe trabalhadora. Segundo Laval (2004), a colonização da educação por conglomerados privados é um recurso poderoso para a manutenção da ordem social vigente.



As tensões vivenciadas pela sociedade brasileira, particularmente a partir do considerado ‘golpe’ de 2016, tais como: as rápidas mudanças em legislações relacionadas à educação; as pressões do movimento ‘Escola sem Partido’ (BRASIL, 2015); o claro afastamento de especialistas ao longo do processo de elaboração da BNCC; as pressões de setores do governo Temer para que a Base seja legitimada pelo Congresso Nacional, ao invés do CNE, resultaram num grande retrocesso que até os dias de hoje tem fomentado embates sobre questões que envolvem direitos sociais. Esse cenário de perda de direitos sociais sinaliza necessidade de discussões coletivas e contínuas por uma agenda democrática e inclusiva, no âmbito da educação.

O conceito de competência tecido na BNCC

De que competência a BNCC está falando? A quem servirá essa reforma? Qual sua fundamentação pedagógica? Na BNCC competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (PARECER CNE/CP nº 15/2017).

Ao definir essas competências, a BNCC (BRASIL, 2017) admite que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013, p. 50), reconhecendo-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). Percebe-se nesse contexto que o foco na construção desse conceito de competências está articulado ao enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2017).

Logo, o conceito de competências, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser analisado especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do ensino fundamental e médio na Lei 9394/96, em seus artigos 32 e 35.

Buscando, ainda, reflexão no amparo legal da educação, após a ‘reforma’, percebe-se que as finalidades da educação passam a enfatizar as áreas de conhecimento, pois



Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I. linguagens e suas tecnologias; II. matemática e suas tecnologias; III. ciências da natureza e suas tecnologias; IV. ciências humanas e sociais aplicadas.

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017).

A formação baseada em competências pode direcionar para um processo de ensino com foco tecnicista, de modo a desconsiderar as dimensões políticas, éticas e estéticas que devem ser asseguradas na promoção de uma educação integral. (ROVAI, 2010).

A lógica de uma aprendizagem baseada em competências, apresentada na BNCC (BRASIL, 2017), referente ao ensino fundamental, reforça uma “concepção curricular restritiva e fortemente articulada a avaliação de tipo padronizada e estandardizada” (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 40).

Um dos marcos do ensino baseado em competências é o “[...] esvaziamento dos conteúdos formativos [...]” (MELO; MAROCHI, 2019, p. 13). Segundo Macedo (2015), nessa perspectiva do ensino baseado em competências, basta “saber fazer”, ser “competente para”, o que dispensaria a necessidade de aprofundamento teórico. A elaboração de currículos baseados em competências configura-se ainda como mais uma estratégia para facilitar a elaboração de avaliações de larga escala.

Políticas de alinhamento da BNCC

A estratégia do governo Bolsonaro para colocar em prática essa ‘reforma’ de alinhamento da BNCC, perpassando pela implementação a ‘conta-gotas’ das mudanças para a educação básica, parece definir o receio dos embates calorosos da sociedade e da academia sobre essas mudanças. Observa-se na Figura 1 o alinhamento dessas ações.



Figura 1- Alinhamento e ações para a educação: a quem serve?



Fonte: Autoras, 2023

Percebe-se nessa Figura 1 que desde 2017, por meio da Resolução CNE/CP/nº 2/2017, o CNE vem instituir e orientar a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica. No ano seguinte, agora pela Resolução CNE/CP/nº 4/2018, institui-se a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do ensino médio (BNCC-EM) como percurso final da educação básica. Tudo nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Já no ano seguinte, pela Resolução CNE/CP/nº 2/2019, definem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui-se a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ainda não satisfeitos, buscando alinhar ainda mais essa reforma, publicam a Resolução CNE/CP nº 1/2020, que irá dispor sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, e institui-se a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Ainda buscando alinhamento para padronização da educação, o Conselho Nacional de Educação aprova em 2021 a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, visando uma gestão democrática, de qualidade e inclusiva da educação das redes públicas e privadas ou comunitárias do país. Entretanto, ressalta-se que o MEC ainda não homologou essa matriz, que junto



com as demais normativas buscam homogeneizar todo o processo da educação básica brasileira.

Percebe-se nessa contra 'reforma' da educação básica a busca real pela homogeneização, dentre outras razões, como forma de facilitar a elaboração de matrizes de avaliação de larga escala e ditar regras para formação de professores (desenvolver uma formação prescritiva na lógica do estado mínimo e vinculada à matriz neoliberal). Portanto, um alinhamento construído na lógica do capital, numa concepção tecnicista, individualista e meritocrática que responsabiliza os sujeitos da escola pública pela qualidade da educação. Assim, acredita-se ser necessário desvelar a BNCC para compreender os projetos que se colocam em disputa na sociedade e no interior da escola.

Retrospectiva histórica da reforma sobre o currículo e trabalhos docentes no Ensino Médio

Buscando estruturar a retrospectiva histórica da reforma do ensino médio à partir da Lei nº 9349/1996, acredita-se ser relevante enfatizar dentre suas finalidades, “[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, [...]”. (BRASIL, 1996, artigo 35, incisos III e IV).

Entretanto, observa-se que a Lei nº 13.415/2017 altera o art. 35-A da LDBEN (Brasil, 1996), enfatizando que a BNCC:

[...] definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Percebe-se no texto normativo o destaque para a importância da formação cidadã dos estudantes, de modo que sejam capazes de analisar criticamente a realidade em que se inserem e o papel da ciência e da tecnologia no contexto social, como compromisso a ser cumprido pela educação básica. Entretanto, não aparece no documento, de forma clara, uma proposta metodológica ou teórica para a formação dos indivíduos nessa perspectiva. O que fica explícito na lei, em sua recente alteração, é que os direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio serão definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nessa perspectiva, as DCNEM (BRASIL, 2012) que estruturam o Ensino Médio tem como base:



I - formação integral do estudante; II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; [...] V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2012, p. 2).

Pode-se observar ainda, nesse documento, um destaque ao papel social da educação compreendendo a ciência “[...] como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade” (BRASIL, 2012, p. 2), que corrobora com a visão da História, Filosofia e Sociologia da Ciência (HFS). Dessa forma, propõe-se que a educação científica apresente aos estudantes a ciência como produto cultural, e não como verdade absoluta presente na natureza.

As DCNEM também apresentam direcionamentos para o currículo e o funcionamento escolar, e tais elementos norteadores também comparecem nas bases legais dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, que afirmam:

O conceito de ciências está presente nos demais componentes, bem como a concepção de que a produção do conhecimento é situada sócio, cultural, econômica e politicamente, num espaço e num tempo. Cabe aqui reconhecer a historicidade do processo de produção do conhecimento. Enfim, preconiza-se que a concepção curricular seja transdisciplinar e matricial, de forma que as marcas das linguagens, das ciências, das tecnologias e, ainda, dos conhecimentos históricos, sociológicos e filosóficos, como conhecimentos que permitem uma leitura crítica do mundo, estejam presentes em todos os momentos da prática escolar. (BRASIL, 2000, p. 19).

Ao trazer esses aspectos como elementos fundamentais para a elaboração curricular e metodológica, determina-se para a educação brasileira uma valorização dos aspectos sociais e históricos.

Os PNCM destacam, de forma muito clara, seu papel na formação cidadã dos indivíduos, que desenvolvem de acordo com princípios o reconhecimento do sentido histórico do desenvolvimento científico e dos objetivos específicos propostos pelos parâmetros.

Reconhecer o sentido histórico da ciência e da tecnologia, percebendo seu papel na vida humana em diferentes épocas e na capacidade humana de transformar o meio. Compreender as ciências como construções humanas, entendendo como elas se desenvolveram por acumulação, continuidade ou ruptura de paradigmas, relacionando o desenvolvimento científico com a transformação da sociedade. (BRASIL, 2000, p. 26).

Justifica-se tal comprometimento com a visão histórica por meio da importância de compreender o contexto social em que houve o desenvolvimento e a consolidação de determinado conceito científico.



Elementos da história e da filosofia da Biologia tornam possível aos alunos a compreensão de que há uma ampla rede de relações entre a produção científica e o contexto social, econômico e político. É possível verificar que a formulação, o sucesso ou o fracasso das diferentes teorias científicas estão associados a seu momento histórico. (BRASIL, 2000, p. 11).

Pouco tempo após o lançamento do PCNEM, foram lançadas as Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCN+, documento cujo objetivo era complementar os PCNs tendo em vista a escola em sua totalidade.

A própria competência de dar contexto social e histórico a um conhecimento científico é um exemplo que não está restrito nem às ciências, nem à história, nem a uma soma delas. O que é necessário compreender é que, precisamente por transcender cada disciplina, o exercício dessas competências e dessas habilidades está presente em todas elas, ainda que com diferentes ênfases e abrangências. (BRASIL, 2002, p. 15).

A proposta, portanto, é de contemplar a ciência como um todo, que compreende de forma mais ampla a cultura, a história e o contexto da vida humana. A educação científica, dessa forma, ao tratar o conhecimento científico e tecnológico como produtos de um processo histórico e social, permite aos indivíduos a percepção das diferentes interpretações sobre o funcionamento dos seres vivos, ou a análise do desenvolvimento das teorias por meio do processo cultural, político e acadêmico que os envolvem, por exemplo.

Os PCN+ apresentam como fundamental o aprendizado, na educação básica, nas diversas disciplinas, sendo que por meio da história e da contextualização é possível compreender a ciência de forma mais clara e com maior complexidade. Essa proposta de estudo de HFS da Ciência é mais do que uma narrativa cronológica, mas propõe que os estudantes conheçam a ciência que se desenvolve de maneira não-neutra, subjetiva e conflituosa, totalmente inserida nos contextos sociais econômicos e políticos (BRASIL, 2002).

Por fim, na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que se propõe a definir não um currículo, mas as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelo estudante durante o ensino médio, percebe-se, talvez devido a sua 'suposta' maior flexibilidade, uma menor proporção de citações em relação à HFS da Ciência e sua importância para a formação de cidadãos críticos e protagonistas. A BNCC pontua alguns aspectos importantes, tais como a valorização dos múltiplos saberes historicamente construídos, mas não apresenta de maneira clara a importância fundamental desses saberes na reestruturação de conceitos sobre a ciência e sua construção.

Esse documento firma-se de maneira mais concreta sobre o conceito de interdisciplinaridade, no entanto, não apresenta de forma explícita propostas de



como essa interdisciplinaridade possa ser utilizada para favorecer a formação integral dos cidadãos (BRASIL, 2017). Para a área de Biologia, por exemplo, inserida na grande área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, a BNCC sugere:

A área de Ciências da Natureza, no ensino fundamental, possibilita aos estudantes compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas da área, analisar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural e tecnológico, além dos cuidados pessoais e o compromisso com a sustentabilidade e a defesa do ambiente. No Ensino Médio, a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias propõe que os estudantes possam construir e utilizar conhecimentos específicos da área para argumentar, propor soluções e enfrentar desafios locais e/ou globais, relativos às condições de vida e ao ambiente. (BRASIL, 2017, p. 470).

Nessa perspectiva, o documento enfatiza o que o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 já afirmava em relação a organização dos currículos, cuja proposta deveria “[...] romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real.” (BRASIL, 2011, p. 43; BRASIL, 2017, p. 471).

O texto da Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio – BNCC (2017) descaracteriza, de certa forma, o percurso histórico da conquista da compreensão da importância da visão das ciências para a formação cidadã. Depreende-se do texto, de forma muito superficial, a presença de alguns elementos, mas é muito perceptível, em comparação aos documentos que a antecederam, que a BNCC para o ensino médio apresenta a abordagem HFS da Ciência como um elemento menos fundamental e de menor importância.

Novamente questiona-se: a quem serve esta ‘reforma’? A quem serve esta concepção de ‘homem’ a ser formada no ensino médio? A resposta parece estar entre outros motivos nesse fragmento do discurso da OCDE (2018, p. 10) que enfatiza a redução do número de matérias obrigatórias, como forma de oferecer mais opções e mais espaço de personalização do conteúdo letivo para estudantes com “[...] menos inclinação acadêmica”, e isso provavelmente poderá reduzir “[...] as taxas de abandono escolar”. A influência da OCDE sobre as políticas públicas educacionais brasileiras, em particular sobre o documento da BNCC pode ser comprovado em texto oficial. (OCDE, 2018).

A narrativa do texto oficial do ‘Novo’ Ensino Médio (2017) é falaciosa, pois garante que o estudante poderá escolher seu itinerário formativo sobre cinco áreas criadas na Lei. Temos no Brasil quase três mil municípios que só contam com uma escola de ensino médio e, dificilmente, terão condições materiais e humanas para atender e ofertar os cinco itinerários formativos previstos: Linguagens,



Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional.

Os muitos embates que ainda permanecem na sociedade e na academia sobre o impacto dessa ‘contra reforma’ para os estudantes do ensino médio levou o Ministério da Educação, instituir por meio da Portaria Nº 399, de 08 de março de 2023, a consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional do ensino médio, instituindo

[...] a consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional do ensino médio, com objetivo de abrir o diálogo com a sociedade civil, a comunidade escolar, profissionais do magistério, as equipes técnicas dos sistemas de ensino, os estudantes, os pesquisadores e os especialistas do campo da educação para a coleta de subsídios para a tomada de decisão do Ministério da Educação - MEC acerca dos atos normativos que regulamentam o Novo Ensino Médio. (BRASIL, 2023, art. 1º).

Essa proposta da consulta pública do MEC parece não ser a mais adequada para atender os anseios da comunidade educacional pública brasileira, que tinha esperança da revogação da Portaria nº 521/2021, que trata do Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.

A quem serve essa ‘reforma’?

Compreendendo o currículo como “[...] construções sociais que atendem a determinadas finalidades da educação e, por isso, reúnem sujeitos em determinados territórios, sustentam e são sustentadas por relações de poder que produzem saberes”, compreende-se como Lopes e Macedo (2011, p. 121) que esse campo requer embate contínuo.

Nessa perspectiva, Silva (2005) enfatiza que a seleção de determinado conhecimento em detrimento de outro precisa ser refletida para identificar a verdadeira intenção ideológica das reformas educacionais, nesse caso, questionamos: a quem serve a concepção de currículo estruturadas na BNCC?

Essa ‘contra reforma’ não ouviu de forma abrangente professores, estudantes e comunidade escolar como um todo, sendo os mesmos deixados à margem do processo de construção do currículo para a educação básica. Pelo cenário exposto até aqui, percebe-se que os interesses e as disputas nessa produção da BNCC vêm atender os anseios e direcionamentos dos organismos internacionais, bem como, empresários e investidores financeiros de extrema direita visando a padronização do mercado educacional na lógica neoliberal e, portanto, destituída da preocupação de uma formação humanizadora, crítica e criativa de nossas crianças, jovens e adultos. Assim, estando a BNCC organizada em torno de competências, ou seja, aquilo que os estudantes deverão ser capazes



de saber e/ou fazer, essa concepção de currículo enfatiza a emergência de um mercado da educação.

Considerações finais

É necessário buscar compreender o discurso da OCDE quando enfatiza deslocar o investimento público da educação superior e focar na educação básica. Temos que compreender como esses documentos dos organismos internacionais impactam suas ideias nos gestores públicos locais. A quem esses organismos servem? A quem estão ideologicamente ligados? Esses questionamentos necessitam ser considerados sempre como balizadores das forças de poder que são exercidas na sutileza dos relatórios emitidos pelos organismos internacionais.

Precisamos de forma coletiva continuar esse processo de debate sobre os alinhamentos realizados nas políticas e ações para a educação básica propostas a partir de 2017. Para esse embate contra as diferentes formas de privatizações e terceirizações, o gerencialismo e a naturalização da lógica do mercado nas instituições escolares, entre outros, será necessário esperar por uma educação inclusiva, laica, e para todos!

Referências Bibliográficas

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – Educação é base. Anexo – Texto BNCC - Versão aprovada em 15 de dezembro de 2017.

_____. Ciências Humanas e suas Tecnologias (PCN+), 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-11287938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 20 jul. 2022.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 22 ago. 2022.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017.

_____. Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: DF, MEC/SEF, p. 1-23, 2000.

_____. Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 24/1/2012, seção I, p. 10. Brasília: DF, 2011.



_____. Resolução CNE/CP 1/2020. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, seção 1, p. 103-106.

_____. Resolução CNE/CP nº 2/2019. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, seção 1, p. 46-49.

_____. Parecer CNE/CP nº 15/2017, aprovado em 15 de dezembro de 2017 - homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, seção 1, p. 146.

_____. Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021. D.O.U 14/07/2021, edição 131, seção 1, p. 47, Brasília, DF, MEC, 2021.

_____. Portaria nº 399, de 8 de março de 2023. Publicado D.O.U. em: 9 mar. 2023, edição 47, seção 1, p. 16, Brasília, DF, 2023.

_____. Projeto de Lei nº 867, de 2015 (da Câmara dos Deputados). Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília, 2015, p. 01-21. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

_____. Resolução CNE/CEB 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20. Brasília: DF, 2012.

_____. Resolução CNE/CP 2/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 41 a 44.

_____. Resolução CNE/CP 4/2018. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2018, seção 1, p. 120 a 122.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Base nacional comum curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LAVAL, C. A Escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Christian Lavam. trad. Mana Luíza M. de Carvalho e Silva, Londrina: Editora Planta, 2004.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez. 2011.



MACEDO, E. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? Educ. Soc., Campinas, v. 36, n.º 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

MELO, A. de; MAROCHI, A. C. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 35, 2019.

OCDE. Relatórios Econômicos da OCDE: Brasil 2018. (Resumo Executivo).

ROVAI, E. Educação Profissional: A formação do cidadão produtivo e transformativo. Competência e competências: contribuição crítica ao debate. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, T. T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



REFLEXÕES ACERCA DA LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E FORMAÇÃO DOCENTE

Maria Inês Ferreira da Silva¹

Marinete Midões Bastos²

Eliane do Socorro Ferreira da Silva³

Rosiane do Socorro Carvalho dos Santos⁴

Introdução

Há algumas décadas, a partir do surgimento da Linguística, no Brasil, esta, sempre se interessou por compreender e apresentar possíveis soluções aos problemas de usos da língua na sociedade. As modificações, no decorrer do tempo até chegar no presente momento, fomentam as perspectivas no fazer pesquisa, nos modos de ensinamentos, nas concepções de linguagem, bem como o processo ensino-aprendizagem de língua materna.

Nessa perspectiva e no contexto atual, há necessidade de se buscar uma escola e uma educação que seja reflexiva que formem cidadãos dentro de um espaço que seja transformador, permitindo que todos tenham acesso ao conhecimento tão

¹ Especialista em Educação Especial e Inclusiva, pela Faculdade Atual; graduada em Pedagogia pela Unicesumar; graduada em Licenciatura em Letras Português/Francês pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá - Iesap, professora concursada da Educação Básica, pela Secretaria de Estado de Educação em Macapá-AP, desde 2006, professora de Pós-graduação *lato sensu*, na Faculdade Madre Tereza, em Santana-AP. Professora Formadora do Programa Educa Macapá-AP, pela Secretaria Municipal de Educação de Macapá-AP. E-mail: seniregi@yahoo.com.br

² Pós Graduada em Informática Educativa, pelo Instituto Federal do Amapá; Graduada em Licenciatura em Matemática, pela Universidade Federal do Amapá. Professora concursada pela Prefeitura Municipal de Macapá; Professora das séries iniciais na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Lúcia Neves Deniur; Professora Formadora do Programa Educa Macapá-AP, pela Secretaria Municipal de Educação de Macapá-AP. E-mail: balibajc@hotmail.com

³ Pós-Graduada em Gestão e Docência do Ensino Superior e Profissional, pela Faculdade Madre Tereza em Santana-AP. Graduada em Licenciatura em Pedagogia, pela Faculdade Educacional da Lapa-FAEL, Pólo Macapá-AP Pós-Graduada em Educação Especial e Inclusiva, pela FAVENI. E-mail: eliane.mum@gmail.com

⁴ Graduada em Letras Licenciatura pela Universidade Federal do Pará- UFPA; Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Atual, em Macapá-AP. Concurada pela Secretaria de Estado de Educação do município de Macapá, onde desempenha a função de professora de Língua Portuguesa. Exerceu atividade de professora na Faculdade Madre Tereza, Santana-AP, de 2014 a 2020. E-mail: rosi_sant@hotmail.com



relevante para exercer a cidadania. Assim, o desenvolvimento de estudos ligados à Linguística Aplicada ao ensino de língua materna e formação docente se faz necessário para que o objeto em questão seja cada vez mais debatido.

Dessa forma, partimos do seguinte questionamento como problema de pesquisa: de que maneira os estudos voltados para a Linguística aplicada e formação docente contribuem para formação direcionada ao exercício da cidadania?

Para tentarmos dar respostas ao questionamento, apresentamos as possíveis respostas que serão confirmadas no decorrer do desenvolvimento do estudo. a) debater o contexto da LA e sua relação com a sociedade e a escola facilita o aprendizado do discente e o ensino pelo professor; b) conhecer os desafios do ensino de língua materna levará o professor a desenvolver seu trabalho em sala na formação cidadã.

Para direcionar melhor a pesquisa temos como objetivo principal refletir sobre a Linguística aplicada e sua contribuição para o ensino da língua materna e como objetivos específicos: expor a contextualização da LA e sua relação com a sociedade e a escola; e, compreender a LA em uma sociedade em transformação e seus desafios na prática docente.

O estudo se faz relevante para o meio acadêmico por se abrir um debate a fim de aguçar cada vez mais pontos que já foram ou não discutidos e garantir que mais profissionais da área tenham possibilidades de uma leitura reflexiva. Em uma sociedade em constante transformação precisa de ciência para confirmar ou refutar suas hipóteses, assim a comunidade científica terá um estudo com embasamento teórico que contribui para o crescimento dos estudos voltados para a LA.

A referida pesquisa trata-se de uma pesquisa bibliográfica, a qual se caracteriza por Gil (2009) como documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno. Assim, a pesquisa vai desde os chamados registros cursivos, que os mais comuns a serem encontrados por serem de fatos escritos e justificados, aos realizados a partir dessa primeira fonte, como os artigos encontrados nos sites e/ou em revistas.

O artigo tem como escopo debater aspectos relevantes na produção de conhecimento na LA e sua relação com o ensino da língua materna. No primeiro tópico apresentamos um contexto anacrônico da LA e seu relacionamento com a escola, e, após, expomos os desafios dos docentes e dos alunos em relação à LA da interação, do aprendizado e do ensino de língua materna, na atual sociedade.



Desenvolvimento

Para alcançarmos os objetivos traçados optou-se pela pesquisa bibliográfica, a qual para Gil (2009) é elaborada, principalmente, com base em material já publicado, as pesquisas referentes ao pensamento de determinado autor e as que se propõem a analisar posições diversas em relação a determinado assunto. Santos (2014, p. 14), por sua vez, enfatiza que é necessário seguir alguns passos para a realização dessa pesquisa, os quais estão, aqui, delineados: no primeiro momento realizou-se a delimitação do tema-problema, pois falar de Linguística Aplicada é sempre muito abrangente; em segundo momento foi realizado um levantamento de autores e suas obras que poderiam servir de suporte para construção do referencial teórico; em terceiro momento foi efetivada a construção do fichamento das citações mais relevantes e busca de sites na internet para ajudar na localização de materiais para aprofundamento e expansão da busca. Assim, obteve-se fontes primárias e secundárias para apropriação, leitura e redação do trabalho.

Como mecanismo de busca para localização do material bibliográfico para pesquisa na Internet optou-se pelas bases referenciais e as textuais que possuem credibilidade científica como: Pubmed, Lilacs, Medline, Scielo, Ovid e Portal da Capes. Após a escolha das bases foram determinadas as palavras-chave, autores e instituições mais relevantes, utilizando as bases de dados bibliográficos do mais geral para o mais particular.

Após todos esses passos, e de posse do material selecionado foram eliminadas duplicações de dados similares e as referências pouco importantes. A partir desse momento foram realizadas leituras sistematizadas do material e deu-se início à escrita do trabalho. Marconi e Lakatos (2013) reforçam a relevância da pesquisa bibliográfica sendo, esta, primordial na construção e desenvolvimento da própria pesquisa científica, permitindo conhecer e compreender melhor o fenômeno estudado.

A partir de agora será apresentado o referencial teórico que norteou todo o embasamento científico para construção da redação.

Contextualização da Linguística e sua relação com a sociedade e a escola

A Linguística aplicada surgiu em meados do século XX atrelada à Linguística Teórica com conhecimento sobre línguas dentro dos conceitos estruturalistas e gerativistas. Contudo, a partir dos anos 80 iniciou-se debates em relação a que se destinava em seu real significado a LA. Começou-se a produzir conhecimentos e a se firmar enquanto área que merece ser investigada e aplicada



dentro da sociedade. Os estudos se concretizaram e apontaram diversos desafios na prática docente.

A Linguística Aplicada, nos últimos anos, possui destaque no cenário nacional e internacional, haja vista sua preocupação em indagar os mais variados problemas que estão diretamente relacionados à linguagem, o que proporciona o entendimento dos inúmeros e diversos cenários de aquisição e uso da linguagem (KLEIMAN, 2014).

O início dos estudos voltados para a LA se dá coincidentemente no período da Segunda Guerra Mundial, onde os Estados Unidos buscavam mais investigações a respeito da linguagem humana e o ensino da língua. Contudo, somente no início dos anos 90 as discussões a respeito da LA se tornaram mais acaloradas na procura pelo real significado da LA (CELANI, 2000; SIGNORINI E CAVALCANTI, 2000; MOITA LOPES, 1996; PENNYCOOK, 1998).

Nesse momento, tudo o que se produzia nessa área assume conceitos interdisciplinares e transdisciplinares, deixando de ser uma sub-área e passa a ser um amplo campo de investigação com autonomia. Na atualidade, a LA possui um horizonte bastante amplo que vai além do ensino de línguas e sua relação com a educação. Suas fronteiras se ampliaram ultrapassando a barreira de aplicação de modelos teóricos e tornando-se o próprio objeto de pesquisa (PENNYCOOK, 1998).

Objeto esse que se digna ter privilégio na linguagem verbal e seu uso nas práticas sociais. Pode-se dizer que a área da LA é de produção de conhecimentos, os quais se realizam nos mais variados contextos e infinitos universos discursivos, sejam nas esferas privadas ou públicas. Desse modo, as maneiras de produção se dão inter/transdisciplinar, uma vez que, se quer cada vez mais problematizar e buscar compreensão nas questões de linguagem que possam ser capazes de responder aos anseios da atual sociedade (CELANI, 2000).

Nesse sentido, toda a problematização possui como característica ser a LA apontada como 'transgressora', isto é, produzir novas maneiras de pensar e que leve em consideração todas as questões de 'poder' da linguagem e da 'ética'. Todo esse comprometimento traz vários benefícios para a humanidade, desde a orientação e direcionamento na compreensão e apreensão do singular, do particular, dos sujeitos que estão envolvidos na vida social, seja a linguagem de quem mora nas grandes capitais e possuem acesso à uma linguagem mais elevada ou daqueles que vivem às margens do que é considerada uma linguagem distante dos cânones (SIGNORINI E CAVALCANTI, 2000).

Desta feita, a LA preocupa-se com essas produções de conhecimentos no reconhecimento das linguagens existentes em um país de Norte a Sul. Dentro dessa perspectiva, Bakhtin (2003) enfatiza que não se busca representar a voz



daqueles que são silenciados, porém, compreender e nomear os lugares em que os conflitos são gerados. Para Bakhtin (2003, p. 365), precisa ter perceptividade do olhar do outro a partir de sua própria subjetividade, “[...] é um elemento indispensável no processo de sua compreensão; entretanto, se a compreensão se esgotasse apenas nesse momento, ela seria uma simples dublagem e não traria consigo nada de novo e enriquecedor [...]”.

Moita Lopes (1996) faz suas considerações elevando a LA ao seu lugar de direito no repensar o sujeito objeto de estudo. Suas críticas referem-se a esses sujeitos da pesquisa que possuem etnia, raça, gênero, corpo que devem ser levados em consideração, pois a LA possui o dever de falar sobre a vida contemporânea desses sujeitos.

Geraldi (2008, p. 252) reforça esse pensamento quando menciona que:

[...] aos homens crédulos e atônitos que, sentados nos sofás, tomaram conhecimento fantástico reduzido a fórmulas e explicações. Já não havia mais segredos. Fez-se o show da ciência: leis universais, objetivas: futuro desvendado [...]

Desta forma, a autora pretende enquadrar a LA nas possibilidades de criar condições para deixar de apresentar descrições e voltar-se para conhecimentos reais e executados no dia a dia. Assim, o relacionamento da LA na perspectiva de ensino da língua materna seria a partir de estudos e pesquisas que possam dar um norte para o processo tanto de formação docente quanto de formação de leitores e produtores de textos que possibilitem exercitar a cidadania.

Ler e escrever são práticas sociais que, segundo Canclini (1995), e usando as pesquisas em LA, no campo restrito do ambiente escolar, possui o comprometimento com o conhecimento que possa direcionar essa formação crítica. Uma formação de produtores de leitura e de escrita as quais são práticas que podem levar à inclusão na sociedade atual, isto é, quanto mais acesso ao que é simbólico e ao uso social da linguagem, mais incluso estará o indivíduo.

E por ser a escola um lugar de socialização, de aquisição, construção e constituição de conhecimentos, deveria ser a responsável por fomentar nos alunos os debates plurais e éticos, tornando o processo de ensino e aprendizagem reflexivo, autônomo e crítico. Contudo, para que se alcance esse objetivo, a escola carece de mudanças no tocante à fragmentação (MORIN, 1986).

Nesse viés, a contribuição da LA acontece quando há contribuição no processo de cidadania inclusiva. A escola, então, precisa progredir na produção e circulação de conhecimentos e assumir ser responsável pelas discussões e debates teóricos que envolvam a relação da prática da linguagem com o mundo dos signos verbais. Assim, a desigualdade de saberes seria reduzida em reverter a exclusão na sociedade atual e, conseqüentemente, nas instituições de ensino (SIGNORINI &



CAVANCANTI, 2000). A resistência no processo de exclusão deve fazer parte de desafios constantes na conferência da cultura escolar que engloba os saberes diferenciados e múltiplos, advindos da ciência ou do cotidiano de cada um e onde a LA centra suas discussões no processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

Linguística Aplicada em uma sociedade em transformação e seus desafios na prática docente

Em plena sociedade contemporânea, ainda se mantém um processo enraizado na decodificação quando se trata do ensino e do aprendizado de apreensão da leitura e da escrita. Freire (1997, p. 13) observa que “não se pode reduzir o ensino da língua ao ensino puro das palavras, das sílabas ou das letras”. Desse modo, esse ensino torna-se cada vez mais distante do uso da língua dentro do real.

Soares (2012) enfatiza que todas as experiências em leitura e em escrita iniciam muito cedo na vida das pessoas, haja vista estarmos em contato direto com essas duas situações. No entanto, quando se trata do processo de alfabetização o contexto linguístico em que a criança sempre foi inserida é descartado.

É a partir desta abordagem a discussão, aqui, pretendida. Schmitz (2006) critica essa abordagem em que o aluno é visto como um mero depósito de informações que precisam ser memorizadas e repetidas, não levando em conta toda a cultura linguística que esse aluno traz quando adentra a escola.

Assim, Kleiman (2019) aponta para a discussão das implicações e relevâncias da LA na formação do docente. Kleiman (2019) conceitua a LA a partir de sua transdisciplinaridade, interculturalidade e indisciplinaridade que possui interesse no campo investigativo e na procura por solucionar os problemas que possam, de alguma forma, estar relacionados ao uso da linguagem na vida real dos estudantes. Entretanto, o ato de se comunicar que se estabelece entre aluno e professor no contexto escolar está permeado de aspectos culturais, metodológicos, teóricos que ultrapassam o uso social da língua.

O comportamento do professor está permeado pela sua formação inicial que possui falhas quando oferece ensino por disciplinas e que mais tarde esse acadêmico em sua prática de sala de aula muitas vezes não consegue encontrar um elo entre teoria e prática. Torna-se um ciclo vicioso, pois o professor da universidade teve sua formação comprometida e repassa aos futuros professores uma formação também disciplinar. De acordo com Gati (2016) as universidades ainda trabalham com currículo ultrapassado formando professores teóricos.

Cavalcanti (2016, p. 226) aponta que “a educação do professor de línguas, não pode ser apenas linguística, teórica, ela precisa ser transdisciplinar e



socialmente engajada e plural”. Nesse contexto, a autora reforça que somente a teoria não consegue sustentar o labor pedagógico, embora, tenha seus méritos no processo de ensino aprendizagem. Sendo, também, o entendimento de Freire (1997) quando menciona que teoria e prática são indissociáveis e dão possibilidade de reflexão sobre as ações.

As discussões a respeito da prática docente, em ensino de língua materna, se dão por ser a escola esse espaço de múltiplos falares no qual os sujeitos integrados socialmente se manifestam por meio da língua nas mais variadas maneiras. Sendo então, a escola, um território comum, a LA também pertencem a ele, ou ele pertence a ela. É a partir dessa colaboração dentro desse espaço entre alunos e professores que o processo de ensino-aprendizagem precisa seguir uma linha mais colaborativa e significativa (ROJO, 2019).

Todavia, a comunicação e o processo comunicativo nesse território torna-se falho provocando desinteresse, no aluno, em aprender a sua própria língua. Em relação a esse desinteresse, de acordo com Celani (2000), pode-se recorrer à LA para tentar responder às inquietações dos docentes. A contribuição da LA no ensino de línguas é grande, uma vez que pode exercer um papel na análise, na reflexão e na compreensão desse desinteresse que passa a ser um problema social, posto que há intermediação no ato comunicativo e nas possíveis soluções.

As questões de linguagens e seus desafios estão em constante transformações e mudanças dentro das relações sociais nas quais a LA vem adquirindo muita autonomia e justificando sua relevância na sociedade. Bohn (2016) destaca que o ensino da língua precisa desenvolver competências nos educandos a fim de que eles se sintam parte do processo e se reconheçam enquanto sujeitos dessa construção da linguagem. Dessa forma, o professor estabelece seus parâmetros na sua metodologia com o intuito de dar acesso ao aluno vivenciar as materialidades linguísticas, fazendo-os perceber que essas materialidades estão no contexto de cada indivíduo.

Conclusão

A partir das discussões propostas, percebemos que a Linguística Aplicada dentro do contexto escolar possui um comprometimento com todo o conhecimento que será produzido ali, seja por parte do professor ou do aluno. Considera-se que há necessidade de maior incentivo, assim como desenvolvimento na área da linguística pelos alunos, entretanto, a escola, por sua vez, ainda mantém práticas voltadas para disciplinarização da língua, ou seja, a raiz do problema no ensino de língua materna perpassa pela própria formação do professor.



Os desafios do professor estão centrados na promoção de situações inovadoras de aprendizagem na busca por tornar o aluno sujeito agente e construtor de sua própria linguagem. Assim como, de reconhecer na interação com o outro que a linguagem vai além do ensino da língua fragmentada, está em sua vida e de uso social no seu compartilhamento. Dessa forma, o professor tornará o aluno um sujeito reflexivo e crítico de seu aprendizado e de seu saber.

Portanto, oportunizar situações de aprendizagem valorizando os saberes coletivos são práticas dialógicas que estão relacionadas com o ensino de língua e o letramento pretendido, alcançando, assim, a interdisciplinaridade do conhecer, compreender e usar a língua nos mais diversos contextos.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. O Problema do Texto. IN: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOHN, Hilário I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. IN: LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2016.

CANCLINI, N. *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

CAVALCANTI, Marilda C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translingües. IN: LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2016.

CELLANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística aplicada no Brasil. IN: SIGNORINI, M. C.; CAVALCANTE, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GATTI, Bernadete. “Nossas faculdades não sabem formar professores”. Entrevista concedida a Flávia Yuri Oshima. *Revista Época*. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://epoca.oglobo.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernadete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>. Acesso em: janeiro 2023.

GERALDI, J. W. *Depois do show, como encontrar encantamento?* Cadernos de Estudos Linguísticos, nº 44, Campinas, 2008.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo, SP: Atlas, 2009.

KLEIMAN, Ângela. Et al. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidade na transformação. IN: *Calidoscópico*, 2014.



_____. *Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações*. 3ª ed. São Paulo: Parábola, 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 3ª ed. São Paulo, SP: Atlas, 2013.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MORIN, E. *O Problema epistemológico da complexidade*. Publicações Europa-América.Ltda, 1996.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. 1998 IN: MOITA Lopes, L. P. (Org.). *Por uma linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

ROJO, Roxane Helena R. *Letramentos, mídias e linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTOS, A. R. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. 4 ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2014.

SIGNORINI, M. C.; CAVALCANTE, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SCHIMITZ, L. L. *Paradigmas do conhecimento: os percursos e descaminhos da educação ao longo da história*. Revista Divisa. Revista da FAI. Faculdade de Itapiranga. Nº 4, v. 3, 2
SIGNORINI, M. C.; CAVALCANTE, M. C. 06.



ENSINANDO MATEMÁTICA COM MÚSICA AMBIENTE: O EFEITO DA EMOÇÃO NO APRENDIZADO

Djailton Thomé da Silva¹
Marcelo Valente de Souza²
Taynara Martins da Silva³

Introdução

Será que na pré-história havia matemática? O homem construía suas ferramentas para caça e para a pesca sem a consciência de que estava usando medidas, formas... Matemática! No entanto, em toda a existência a matemática sempre se fez presente, embora não sistematizada. Com a evolução do modo de viver, o ser humano buscou adaptar-se a um determinado meio, assim como adaptar o meio às suas necessidades (pois deixou de ser nômade). Com isso, foram sendo criados códigos que pudessem representar quantidades, por exemplo, e então se tinham as primeiras concepções matemáticas (porém, cada pequeno grupo tinha suas próprias concepções).

O aprimoramento da vida se dá no contato com o outro e, com o surgimento das comunidades, as ideias matemáticas primárias puderam ser compartilhadas e melhoradas. Vê-se, então, o nascer de uma linguagem matemática que pôde tornar-se universal. Contudo, as pessoas nunca são iguais, as diferenças geram dificuldades, mas também podem gerar desafios, os quais, por sua vez, podem gerar evoluções, no caso, matemáticas. Entre outras coisas, as evoluções modificam o modo de viver da humanidade: pensar e agir (SANTOS, 2018). Todo o conhecimento que já foi criado não se perde, desde que seja registrado. Então, fundamentado em conhecimentos pré-existentes, tudo tem se modificado rapidamente e o volume de informações tem se aglomerado. Porém, apesar de ser muito capaz, a mente do ser humano nem sempre consegue administrar tantas mudanças de maneira tão eficaz.

¹ Licenciado em Matemática, especialista em educação

² Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas, pedagogo e arte educador

³ Licenciada em Matemática, especialista em educação matemática



Em se tratando de trabalhar matemática, foram criadas muitas maneiras que facilitem o seu manuseio, como, por exemplo, o ábaco, tabuadas, calculadoras, jogos matemáticos táteis e virtuais, também programas para computador que desenvolvem cálculos e desenham gráficos. Com tantas possibilidades a melhor alternativa é buscar o fácil, o pronto, e, portanto, aprender ou buscar o ensino torna-se cansativo e impraticável. Infelizmente, isso é o que mais vemos hoje em nossas salas de aula, o que se resume em falta de interesse em aprender ou nenhuma vontade de pensar sozinho em como se chega ao resultado de tal situação; poucos são os casos de interesse, mas que exista real dificuldade de se assimilar as ideias matemáticas (SANTOS, 2018). Além disso, diante das tecnologias e o modo de viver virtual hodierno, muitas são as distrações que disputam conosco a atenção do estudante, mesmo em sala de aula.

Diante de tudo isso, na tentativa de se proporcionar uma educação efetiva, tem-se buscado métodos que possam atrair e *prender* a atenção dos educandos, tanto quanto o celular, por exemplo. Nessa busca é que se encaixam a aplicação do lúdico em sala de aula e de métodos dos mais variados quanto possível. Nesta proposta trabalharemos acerca da emoção que a música pode trazer ao ensino e torná-lo mais atrativo tanto quanto o aprendizado mais efetivo. Nosso público-alvo foram os estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio Carlos Henrique, no Município de Parauapebas – PA, que estão cursando o 3º ano do ensino médio, nas turmas A, B e C.

Quem nunca teve uma música que lhe marcasse certo momento da vida? Há músicas que, ao ouvirmos, inesperadamente nos trazem lembranças de momentos que nos marcaram. Um exemplo geral pode ser quando ouvimos a música *My heart will go on* (Celine Dion), logo lembramos daquela cena do Titanic em que *Rose* e *Jack* estão de braços abertos na proa do navio.

Ao falarmos de recordações, falamos também de memória. Cury (2017, p. 76) nos diz que a “memória é o terreno onde é cultivada a educação”. Todo aprendizado, portanto, implica em se reter na memória determinadas informações para a resolução de uma situação dada⁴. No entanto, na memória, “o registro é automático, não depende da vontade humana” (p. 77), mesmo assim, “a emoção determina a qualidade do registro. Quanto maior o volume emocional envolvido em uma experiência, mais o registro será privilegiado e mais chance terá de ser resgatado” (p. 78). Sendo assim,

Se a emoção determina a qualidade do registro, quando não há emoção a transmissão das informações gera dispersão nos alunos, em vez de prazer e

⁴ Aprender: 1. Ficar sabendo, conhecendo; 2. Reter na memória. (In. Minidicionário Luft. São Paulo: Ática, 2000).



concentração. Se houver música ambiente dentro da sala de aula, de preferência música suave, o conhecimento seco e lógico transmitido pelos professores de matemática [...] ganha uma dimensão emocional. (CURY, 2017, p. 88)

Logo, com intuito de propiciar uma maior possibilidade de proveito do que é ensinado aos educandos, propomos aqui a ministração de aulas matemáticas com fundo musical ambiente, de maneira que a música possa *desligar* os ouvintes do estresse *normal* do dia a dia e lhes abrir a mente para um novo aprendizado.

Para realizarmos o estudo, desenvolvemos a prática na Escola Estadual Carlos Henrique, no Município de Parauapebas (PA), de tal maneira que demos aulas para os estudantes do 3º ano do ensino médio que se dispuseram a participar aos sábados conosco. Inicialmente foi aplicada uma espécie de questionário, mais especificamente, uma avaliação, para que fizéssemos a sondagem e escolha dos assuntos que seriam ministrados nos encontros, de acordo com as dificuldades que os estudantes apresentassem nas respostas. Para testarmos o efeito benéfico e auxiliar no aprendizado que a música poderia ter, fizemos alternâncias entre as ministrações colocando o fundo musical em algumas das aulas. Ao fim do trabalho proposto aplicamos outro questionário avaliativo para que pudessem os resultados ser balanceados e verificarmos qual teria sido o desempenho dos estudantes e se, porventura, haveria alguma diferença em virtude da música utilizada como *pano de fundo*. Além disso, foram feitas entrevistas indiretas (isto é, nos próprios questionários) para diagnosticarmos qual seria a opinião dos participantes sobre a ideia das aulas com música.

Aprendizagem: dificuldade de ensinar e aprender conteúdos matemáticos

“Um bicho de sete cabeças!” É assim que a matemática é concebida por muitos, e não é de hoje. Porém, tal assertiva parece ser cada vez mais fortalecida, tendo em vista as crescentes dificuldades encontradas no ensino (por parte dos docentes) e no aprendizado (por parte dos discentes).

Um desafio enorme é o ministrar aulas para turmas compostas por quarenta estudantes, ou mais, tal qual costuma ser nossa realidade do ensino público. Quarenta estudantes em sala de aula são quarenta sujeitos diferentes, cada um com sua maneira particular de aprender, além de todo um histórico de vida que são divergentes entre si e que podem influenciar diretamente em seus desempenhos escolares. As técnicas de ensino existentes são diversas e alguns professores procuram utilizar-se do máximo delas na tentativa de cativar o aprendizado de todo o seu público. No entanto, as realidades educacionais públicas brasileiras não costumam favorecer a esses professores aplicados que



tentam dar o máximo de si, o próprio governo não investe tanto quanto ou como deveria na educação. Percebemos, então, por vezes, carência de materiais adequados/variados, de melhores condições escolares e até mesmo de escolas, causando, por exemplo, a existência do quarto turno (como é o caso de Parauapebas). Além de todos esses fatores, o professor se sente desrespeitado, desvalorizado e, por consequência, desmotivado com uma condição salarial não condizente com seu nível superior, tal que, em comparação com outras profissões também de nível superior, se torna até mesmo *humilhante*.

Tantos são os fatores e tão negativos, em sua maioria, que muitos professores não valorizam a própria profissão e buscam alternativas de complemento de renda ou mesmo de mudança de emprego. Em relação a se complementar a renda, muitos dos que deveriam ser considerados *mestres* acabam assumindo cargas horárias por demasiado exaustivas e, como consequência, seu ensino perde a qualidade. Há ainda os que não dão tanta importância ao seu ofício e são simplesmente descomprometidos com as turmas que assumem. Sendo assim, a profissão docente tem sido considerada cada vez mais ínfima, até mesmo pelo próprio profissional da área. Adams & Johnson (2019, p. 27) dizem ao professor: “se você respeitar sua profissão, os outros a respeitarão – e a você também!”, em caso contrário, como temos percebido pelas escolas onde temos passado, os estudantes têm maior tendência de não dar aos professores o devido respeito e acabam reagindo como reflexos dos ensinantes, pois estão também, em sua maioria, como que desmotivados para aprenderem e estudarem e vão mais à escola por *obrigação* e pela *vida social* do que por real interesse em se enriquecerem em aprendizado.

Com tudo isso, percebemos o total caos da educação: descaso do governo, escolas em situações precárias, professores que acabam abandonando a profissão (ou até trabalham, mas como que *de qualquer jeito*, descompromissados), estudantes que vão à escola sem interesse de aprender (e quando vão) e ainda acabam achando que é perda de tempo porque chegam lá e não há professores. Nessa situação, para que a evasão não seja em massa, tem-se o famoso pacto entre o professor e estudante: o primeiro finge que ensina e o segundo finge que aprende. No entanto, não há educação sem ensino nem ensino sem aprendizado. A verdade é que todos aprendemos juntos, mas o professor que não é comprometido com o que faz não terá essa visão e não poderá provocar muitas coisas positivas em seus estudantes. Sobre o compromisso, Paulo Freire (2020, p. 34) afirma:

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. [...] Todavia, existe algo que deve ser destacado. Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade –, inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade. Se o compromisso só é válido quando está



carregado de humanismo, este por sua vez, só é consequente quando está fundado cientificamente.

Sendo assim, Freire (2020) propõe um professor que é comprometido não simplesmente com uma profissão, mas com o poder social que ela pode trazer em sala de aula. Para tanto, ele continua:

Envolta, portanto, no compromisso profissional, seja ele quem for, está a exigência de seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade. O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos. (FREIRE, 2020, p. 10)

Se cada indivíduo é único, o profissional da educação deve estar em constante busca por aperfeiçoamento, afinal, nunca será suficiente o saber adquirido, ainda mais levando em consideração que o professor deverá ter contato com muitas pessoas diferentes e deve estar apto a buscar alternativas para que cada uma possa aprender o que for ensinado (embora seja esta uma tarefa muito árdua). A respeito dos estudantes, o que se percebe é que eles têm estado muito distraídos com as tecnologias existentes e outras coisas que pareçam mais interessantes que uma aula qualquer que seja pouco atrativa (ALMEIDA; SEMINÉRIO, 2010). Nesse sentido, o professor interessado em provocar o gosto pelo saber deverá buscar meios para que possa prender a atenção desse estudante na aula, mas deverá também fazer esse estudante entender o real motivo da educação:

[...] Eis aqui a raiz da educação. A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. (FREIRE, 2020, p. 14)

O educando, então, deve entender que o ensino é feito por ele e para ele. Que as melhorias que ele busca na sociedade podem e devem partir dele, mas, para tanto, deverá estar munido de saber.

O professor deve ter esperança no que faz, embora hajam as dificuldades. Ele deve ter a ideia que está mexendo com vidas, não apenas estudantes passivos. Conforme Freire (2020, p. 15) diz, “uma educação sem esperança não é educação”.

No entanto, não basta que professores e estudantes mudem, na verdade, “é se transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário” (FREIRE, 2020, p. 10). No momento em que o professor se sentir devidamente valorizado (em se tratando de condições salariais e suportes técnicos – nisso se inclui melhorias das escolas também), ele terá, então, toda a motivação necessária para investir em seu trabalho e em sua qualificação profissional. Dessa maneira, o educando poderá perceber a dedicação do professor e o ânimo renovados e reagir



da mesma maneira com a vontade de aprender e estudar. Seguindo esse caminho, a educação teria um avanço espetacular.

A utilização da música em sala de aula como meio estimulante do emocional dos estudantes do 3º ano do ensino médio da Escola Estadual Carlos Henrique – Parauapebas - PA

É sempre complexo trabalhar com pessoas, pois cada ser tem sua individualidade sendo totalmente distinto de outro em suas peculiaridades, inclusive de aprendizado, por isso a existência de todos os métodos e técnicas citadas no capítulo anterior. Tendo em vista que nosso foco é trabalhar o emocional dos estudantes durante as aulas é que propomos utilizar música instrumental suave em sala como *piano de fundo* em alguns momentos.

Almeida e Seminério (2010, p. 181) falam que a emoção possibilita mudança na condição física; as emoções são contagiantes, verdadeiras desencadeadoras de epidemia mental. Daí a importância de se estimulá-las. A respeito do aprendizado, Cury (2019, p. 79) coloca que uma das implicações da relação da emoção que interfere no registro da memória é o ensinar a matéria estimulando a emoção dos estudantes, pois isso desacelera o pensamento, melhora a concentração e produz um registro privilegiado. Além disso, “os efeitos da música ambiente em sala de aula são espetaculares. Relaxa os mestres e anima os estudantes” (p. 88).

Sendo assim, propusemos trabalhar com os estudantes do 3º ano do ensino médio das três turmas existentes no turno da noite na Escola Carlos Henrique assuntos que diagnosticamos como sendo de difícil compreensão a eles, a fim de que pudessem ter seu aprendizado melhorado, tendo em vista serem assuntos pré-requisitos para os próprios conteúdos que deverão ver em seu último ano da educação básica.

Os encontros...

Depois de ter permissão da direção escolar, fomos apresentados nas turmas pelo professor de matemática, as quais nos receberam com nem tanta importância, pois o docente precisou chamar a atenção de alguns, mas não se opuseram a participar de nossa pesquisa e marcamos de retornar. No dia do retorno, o professor de matemática não estava, mas aplicamos em um horário de aula por sala uma espécie de avaliação para sondagem e escolha dos conteúdos que utilizaríamos. Sem o professor em sala, as turmas mostraram-se menos interessadas ainda, alguns até se ausentaram, e não estavam presentes todos



quantos foram matriculados. A avaliação⁵ estava composta de algumas questões subjetivas contendo diversos assuntos matemáticos e algumas perguntas a respeito da relação dos estudantes com a matemática.

Como se observa, apesar da pouca vontade, a maioria dos estudantes acabou nos ajudando nessa etapa da pesquisa, ainda que de maneira incompleta. Dentre esses, a respeito dos conteúdos matemáticos presentes na avaliação, ouvimos muitos comentários do tipo: “professor (a), o que é isso?”, “eu acho que já vi isso, mas não me lembro”; alguns ainda arriscaram tentar resolver algo que supunham saber ao menos um pouco; vários alegaram estar despreparados, pois não foram avisados sobre o teste.

Para melhor avaliarmos, percebamos que assuntos envolviam as questões: a questão dois tratava de expressões numéricas envolvendo potência e radiciação, além de multiplicação, divisão e números fracionários; as questões três, quatro e cinco trabalhavam regra de três simples, sendo que a questão de número três envolvia porcentagem, a quatro, comprimento da circunferência e a cinco, volume com números fracionários. A questão seis era sobre equações do segundo grau, sendo que a alternativa *a* era uma equação completa, mas em desordem; as alternativas *b* e *c* eram equações incompletas, onde a primeira possuía os termos *a* e *b* e a segunda, *a* e *c*.

Diante de todas as análises dessa avaliação, ficou notável a preocupação dos estudantes em colocar uma resposta, sem mesmo se importarem com os cálculos, embora tenham sido advertidos da importância de que expusessem seus conhecimentos exatos e dificuldades para que escolhêssemos os assuntos para as aulas. Ou seja, mesmo com a atual ideia de ensino por habilidades e competências, onde a avaliação deveria ser feita mediante conceitos, os estudantes ainda estão muito presos à ideia de notas, de terem seu aprendizado avaliado por meio de um número, e demonstram resistência quando falamos de fazer uma avaliação sem nota final.

Em relação às perguntas pessoais, procuramos saber dos estudantes sobre a importância da matemática para as suas vidas, se eles têm dificuldade ou facilidade no trato com a disciplina, quais assuntos achavam ter ou não aprendido e qual gostariam de aprender. Tais respostas nos serviriam também de base para escolhermos os assuntos para as aulas.

Das 75 pessoas que responderam alguma coisa do nosso questionário, apenas 38 sugeriram assuntos que gostariam de aprender e, os assuntos mais votados foram, depois de *aprender tudo*, expressão numérica, equações, equação do

⁵ Apêndice A – Avaliação de sondagem



1º grau, trigonometria, raiz quadrada, fração e porcentagem. No entanto, para que escolhêssemos os assuntos para as aulas, observamos para além das opiniões dos estudantes, seus desempenhos na avaliação. Sendo assim, notamos que suas maiores dificuldades estavam em se trabalhar com potência, radiciação, fração e equações do segundo grau, juntamente com expressões numéricas e seus jogos de sinais, os quais foram os escolhidos para a experiência, uma vez que sendo eles aprendidos servem de auxílio para os demais assuntos sugeridos.

Depois de termos escolhido os assuntos, voltamos na escola e comunicamos aos estudantes que as aulas seriam aos sábados. Para a escolha dos horários, pedimos que assinassem numa folha indicando quais seriam suas disponibilidades, havendo mais votos para a noite e para a tarde, respectivamente. Logo, combinamos duas turmas para as aulas que ocorreriam aos sábados, os horários seriam das 14h às 17h e das 18h às 21h. Os estudantes que se disponibilizaram, isto é, assinaram a folha escolhendo o horário para irem às aulas, somaram um total de 73 pessoas, onde 30 seriam para a tarde e 38 para a noite.

Primeiro Encontro

Para organizar a sala tivemos certa dificuldade, tendo em vista que pretendíamos arrumar as carteiras em semicírculo, mas cada carteira possuía uma mesa, o que deixava o espaço da sala ainda menor do que era. Além disso, cada sala naquela escola possui duas opções de quadro para os professores: um quadro negro, para giz, e uma lousa, para pincéis. Naturalmente, a lousa é o quadro preferível de se utilizar, uma vez que giz causa muita alergia, entre outras coisas, no entanto, as salas estavam sempre organizadas para o uso do quadro de giz. Ao conversarmos com a direção, soubemos que isso se dava pela falta de pincéis e o giz é mais barato de se repor. Mesmo assim, preferimos utilizar a lousa, o que nos deu o trabalho de em todas as vezes reorganizarmos a sala. Apenas em algumas das vezes utilizamos a caixa de som para as aulas com fundo musical.

Para essa aula, devido a grande quantidade de pessoas que assinaram a lista para a tarde demonstrando interesse em participar, tínhamos a esperança que a turma ficasse cheia, ao menos pela metade. Porém, com certo atraso, apareceram apenas cinco pessoas e a aula foi iniciada por volta das 14:45h, sem música. Nossa pretensão era que nessa tarde pudéssemos trabalhar potenciação e radiciação, o que acabou não sendo possível, devido aos contratempos e às dificuldades apresentadas pelos estudantes, embora tenhamos saído apenas às 17:35h. Apesar dos pesares, essa aula ainda nos pareceu bastante produtiva, pois os poucos estudantes que foram mostraram-se bastante interessados em aprender e foram todos muito participativos.



A sequência da 1ª aula se deu da seguinte maneira: distribuímos as apostilas que providenciamos com os assuntos, foram apresentadas as matérias e feita uma introdução para potenciação, inicialmente. Além disso, esclarecemos algumas coisas como, por exemplo, que o português pode fazer toda a diferença na matemática e que é estritamente necessário que conheçamos o significado das palavras. Falamos ainda sobre o surgimento da matemática com a finalidade de despertar o interesse dos estudantes, uma vez que a matemática permeia toda a nossa existência. Depois de explicada a primeira parte do conteúdo, qual seja, potenciação, foram resolvidos exercícios para a fixação das propriedades, alguns conosco e outros apenas com nossa ajuda. De modo geral, essa turma nos pareceu bastante empolgada em aprender, o que fez com que saíssemos bem depois do horário combinado.

Naquele mesmo dia, tivemos ainda nossa primeira aula à noite, que estava marcada para as 18h, mas iniciou-se apenas às 18:45h, pois, entre outras coisas, tivemos ainda que mudar de sala porque precisamos utilizar a caixa de som para o fundo musical, mas as tomadas da sala anterior não funcionavam. Além disso, os estudantes também se atrasaram, contudo, compareceram conosco oito pessoas para aquela aula. Ao chegarem à sala já se depararam com o fundo musical, neste dia não percebemos questionamentos e a aula fluiu bem, como o esperado. Em comparação com a turma da tarde, esses estudantes não se mostraram tão empolgados, mas também desenvolvemos bem o assunto potenciação com eles. Esse encontro terminou às 21h e o próximo ficou marcado para o sábado seguinte.

Durante a semana que se sucedeu, fizemos presença na escola para acertarmos os detalhes do próximo final de semana, fomos, então, advertidos que haveria de ser sábado letivo para o município, o que nos impossibilitaria de utilizarmos uma sala pelo horário da tarde. Passamos, portanto, nos terceiros anos e combinamos aulas apenas para a noite. Vale ressaltar que em todas as vezes que passamos pelas salas lançamos perguntas/curiosidades matemáticas a fim de despertarmos o interesse do alunado.

Segundo Encontro...

Iniciamos a aula, se fizeram presentes quatorze pessoas, entretanto, uma compareceu rapidamente e foi embora e outro estudante precisou sair antes do término. O assunto da vez foi radiciação, procuramos contextualizar a fim de que tivesse maior significado para os discentes. Pela segunda vez iríamos colocar a música, mas, talvez pelo fato de o ambiente não estava propício, pois a sala possuía um ar condicionado muito barulhento e, por isso, a música estava um pouco mais alta do que deveria, duas alunas manifestaram-se e pediram que a música fosse tirada. Nisto, encontramos nosso primeiro empasse, entretanto, devido ao fato de



que a aula anterior havia corrido bem com a música, optamos por fazer outras tentativas em aulas posteriores. A continuação dessa aula deu-se de maneira tranquila e ao final aplicamos um questionário avaliativo sobre os assuntos estudados até então, cujos resultados se veem no ponto abaixo (atividade avaliativa); findou-se às 21h. Uma observação a ser feita é que a metade dessa turma não estava na primeira aula que seria pré-requisito para essa, o que fez com que tivéssemos que retomar alguns pontos (por exemplo, fizemos revisão de potência).

Entre os sábados da terceira e quarta aula estivemos novamente na escola para avisar aos estudantes que as aulas voltariam ao horário combinado e informamos que o assunto seria fração. O professor de matemática das turmas ainda tentou incentivá-los a participarem conosco afirmando que, apesar de estarem nos ajudando em um estudo, o lucro maior seria deles, tendo em vista que aprendizado adquirido pode nos levar a patamares mais altos; os estudantes que estiveram em aulas anteriores afirmaram também que os encontros estavam sendo bastante produtivos.

Terceiro Encontro

A aula daquela tarde haveria de ser com música, todavia, o dia amanheceu chuvoso e na hora marcada para o encontro estava serenando. Apesar de ainda termos esperado por mais de uma hora, ninguém compareceu. Às 18h estávamos de volta na escola, porém a aula só iniciou às 18:20h, devido a falta de público e, mesmo assim, só compareceram sete pessoas, sendo que uma era visitante, isto é, não era aluna dos terceiros anos, e outras duas foram pela primeira vez.

O assunto da aula foi operações com frações, entretanto, foi necessário fazer uma breve revisão em potência, pois só um dos estudantes presentes comparecera na primeira aula. Devido a não regularidade dos discentes nas aulas anteriores e, com isso, a necessidade de retomada de pontos *já vistos*, não conseguimos concluir o assunto operações com frações naquele dia. Inicialmente, havíamos planejado um total de quatro sábados para encontros, contudo, com o acontecido nesse sábado percebemos que haveria a necessidade de mais uma reunião com os estudantes, somando um total de cinco encontros.

Quarto Encontro

Novamente o dia estava chuvoso e planeamos utilizar o fundo musical naquela tarde, mas compareceu apenas uma estudante e houve chuva depois do início da aula. Iniciamos a aula às 14:25h, dando seguimento ao assunto operações com frações. No decorrer da aula tiramos algumas dúvidas da estudante e fizemos bastantes exercícios, terminando esse encontro apenas às 17:35h, mesmo com a



discente reclamando do fato de estar sozinha na aula e que, se soubesse, teria deixado para vir apenas no horário da noite.

À noite, a aula ocorreu sem música e iniciou-se às 18:35h. Apesar do clima frio, compareceram nove pessoas, sendo que duas foram pela primeira vez. Concluímos o assunto operações com frações, retomamos outros pontos de aulas anteriores e realizamos exercícios. Ressalte-se que para cada assunto que propomos elaboramos uma mini apostila com lista de exercícios, mas nem sempre os estudantes traziam as suas e para os que não tinham sempre dávamos as que fossem necessárias, a fim de que pudessem utilizá-las em consultas, no entanto, o que percebemos é que eles muito dificilmente tinham esse hábito.

Para o próximo encontro, durante a semana passamos nas salas e avisamos que falaríamos sobre equações do segundo grau e deixamos no ar que revelaríamos quem era o verdadeiro autor da fórmula de Bhaskara, o que despertou a curiosidade de vários estudantes.

Quinto Encontro

Com início às 14:20h para a turma da tarde. Compareceram apenas duas estudantes que nunca haviam ido a aulas anteriores, mesmo assim, conseguiram expor suas curiosidades e dificuldades e a aula tornou-se muito produtiva. Retomamos ainda pontos de aulas anteriores e houve o fundo musical que deixou o ambiente bem mais agradável. A aula terminou às 17:30h, mas, antes, aplicamos uma espécie de teste para os seus conhecimentos contendo o assunto que estávamos vendo, sem deixar de trabalhar os assuntos anteriores. Deu-se da seguinte maneira: escolhemos três questões da lista de exercícios que havíamos levado e pedimos que respondessem para nos entregar, além de exporem suas opiniões sobre o fundo musical. Sobre seus resultados, percebemos que conseguiram desenvolver razoavelmente bem para apenas uma aula resolvendo uma média da metade das questões propostas com acerto.

No horário da noite compareceram sete pessoas, sendo uma pela primeira vez, e iniciamos às 18:25h. Essa aula também foi com fundo musical e estava presente uma das pessoas que reclamou na segunda aula, mas não se manifestou contra a música dessa vez. O encontro ocorreu como o esperado, sem sobressaltos, abordamos o assunto equações do segundo grau e expomos algumas curiosidades a respeito dela. Os estudantes mostraram-se bastante interativos e ao final fizemos a mesma avaliação que na turma da tarde, porém demos a opção de quatro questões para estes, uma vez que compareceram em aulas anteriores. Sobre suas avaliações, também apresentaram um desempenho razoavelmente bom, considerando que recorreram bastante à nossa ajuda. Essa aula findou-se às 22h.

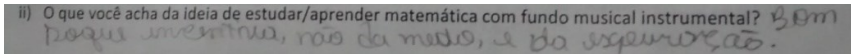


Feedbacks dos Estudantes em Relação ao Uso da Música

Abaixo dispomos as opiniões de alguns dos estudantes que se mostraram a favor do fundo musical:

Pessoas que participaram de aulas com música:

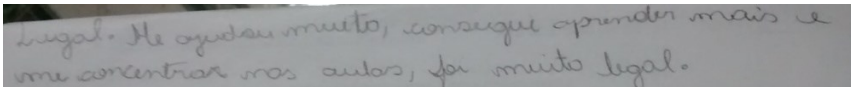
Figura 1 – Opinião da aluna AAA



ii) O que você acha da ideia de estudar/aprender matemática com fundo musical instrumental? Bom porque aumenta, não da medo, e da segurança.

Fonte: Acervo Particular

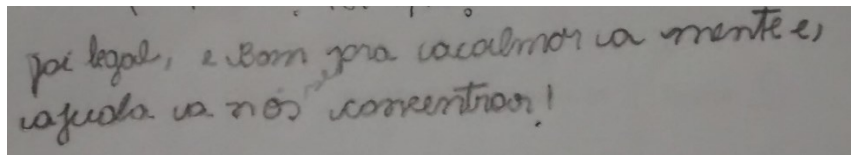
Figura 2 – Opinião da aluna NFM



Legal. Me ajudou muito, consegue aprender mais e me concentra nos aulas, foi muito legal.

Fonte: Acervo Particular

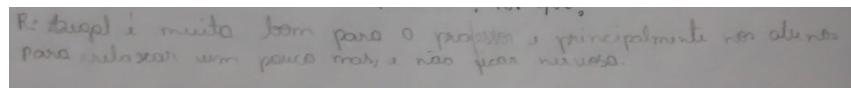
Figura 3 – Opinião da aluna MVS



Poi legal, e bom pra acalmar a mente e ajuda a nos concentrar!

Fonte: Acervo Pessoal

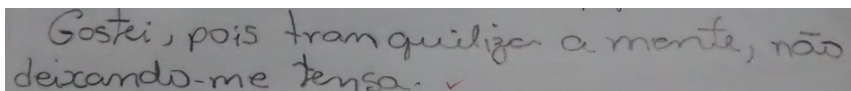
Figura 4 – Opinião da aluna SSS



Legal e muito bom para o professor e principalmente nos alunos para relaxar um pouco mais e não ficar nervoso.

Fonte: Acervo Pessoal

Figura 5 – Opinião da aluna RFA



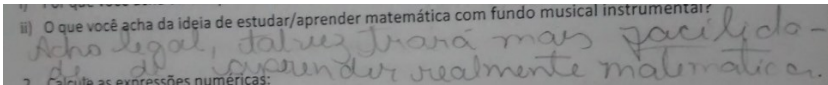
Gostei, pois tranquiliza a mente, não deixando-me tensa. ✓

Fonte: Acervo Pessoal

Pessoas que não tiveram experiência com música:

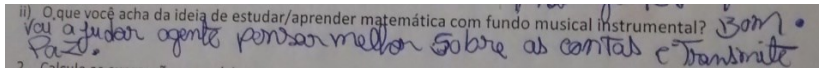


Figura 6 – Opinião da aluna APGS



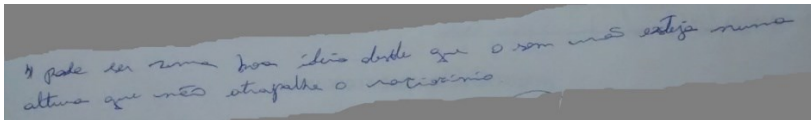
Fonte: Acervo Pessoal

Figura 7 – Opinião da aluna MNAS (não participou das aulas conosco)



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 8 – Opinião do estudante NSC



Fonte: Acervo Pessoal

As figuras que apresentamos acima são as respostas que mais nos chamaram a atenção, em virtude de descreverem exatamente o que propõe Cury (2017) com tal técnica do ensino com fundo musical. Para efeito de esclarecimento em caso de qualquer dúvida pela escrita dos estudantes, os pontos apresentados, a respeito da música, pelos que participaram da experiência, foram:

- Concentra, não dá medo e inspira;
- Concentra e aprende-se mais;
- Acalma a mente e concentra;
- Bom para o professor e principalmente para os estudantes; ajuda a relaxar e tira o nervosismo;
- Tranquiliza a mente e tira a tensão.

Pontos apresentados pelos estudantes que não participaram da experiência:

- Pode trazer mais facilidade para o aprendizado de matemática;
- Pode ajudar a pensar melhor nos cálculos e transmitir paz;
- Pode ser uma boa ideia se o som não estiver numa altura que atrapalhe o raciocínio.

O efeito da música, portanto, a partir do que propomos e como foi exposto pelos estudantes, é o de aumentar a concentração, uma vez que diminui a tensão do ambiente, e, por consequência, vem a melhoria do aprendizado (nisto se



fazem presentes a emoção e a memória) (ALVES, 2004). Ressalte-se que a música deve ser suave, de preferência, clássica ou instrumental, e deve estar em volume agradável, isto é, não mais alto que o necessário, tendo em vista que a aula deve seguir seu curso *normal*.

Considerações finais

Chegar à escolha de que apresentaríamos essa proposta de fundo musical no ensino da matemática foi até fácil em comparação às dificuldades que encontramos para validar tal ideia. Num primeiro momento, parece acessível definir uma escola, turmas e assuntos para se apresentar as aulas necessárias para a análise da proposta. A complexidade começa na hora que temos que avaliar o desempenho daqueles que concordam participar de nossa experiência e temos que, além de tudo, visualizar seus resultados a partir de uma técnica.

O que pretendíamos era formar duas turmas: uma pela tarde e outra à noite. E, a partir disso, planejamos revezar as aulas com músicas nas classes, a fim de que pudéssemos avaliar os desempenhos de ambas nos dois momentos e compará-los. Entretanto, não foi possível aplicarmos o planejado com precisão: nem em todos os sábados foi viável termos aula pela tarde, além disso, os estudantes não mantiveram a frequência nem o horário.

Ademais, percebemos que os estudantes apresentavam muitas dificuldades em assuntos que deveriam ser básicos para o 3º ano do ensino médio, tais que nos levam a perguntar “como é possível que já estejam saindo da educação básica?”. Porém, cada vez mais esta, infelizmente, tem sido a realidade do nosso ensino público: tem imperado, como já dito nesse texto, o pacto *oculto* onde o professor finge que ensina e o estudante finge que aprende. Por vezes, ainda ouvimos comentários por parte de uma pequena parcela de discentes mais interessados em estudar, eles reclamam, entre outras coisas, pela falta de professores, isto é, muitas vezes o professor não comparece para dar aula e não há quem possa substituí-lo, o aprendizado se torna defasado, incompleto; ainda, quando comparecem, muitas vezes não estão bem dispostos a ensinar, não planejam suas aulas, não se preparam para as dúvidas dos estudantes. Outros pontos a serem destacados: os estudantes, em sua maioria, acomodam-se muito com a situação da falta de aula, pois comemoram quando podem ir embora mais cedo; não praticam em casa o conteúdo aprendido na escola, nem mesmo em sala de aula têm o costume de recorrer ao material para tirarem suas dúvidas, estão acostumados a perguntarem sobre a questão e o professor responder ao invés de ensiná-los.

É certo que a vida pessoal dos estudantes interfere na vida escolar e, por muitas vezes, eles não encontram tempo fora da sala de aula para estudar, mesmo



assim, o que se percebe é que a falta de compromisso é o que mais atrapalha no aprendizado. Como já dissemos anteriormente, o melhor lugar para esse compromisso surgir deve ser mesmo em sala de aula, uma vez que nem todos terão um ambiente familiar propício para tal. E, portanto, o professor é grande responsável pelo espaço da sala de aula, ele é o mais indicado para fomentar no estudante esse desejo de querer crescer no conhecimento. De fato, o processo é lento e trabalhoso e está assim devido a uma série de fatores que se acumularam ao longo dos anos, com as mudanças ocorridas no mundo e nas sociedades.

Ser educador é muito mais do que simplesmente cumprir o papel de professor dentro da sala de aula, pois é necessário que se ensine não apenas os conteúdos conceituais e procedimentais, mas, principalmente, os atitudinais. É preciso que se ensine uma melhor maneira de viver em sociedade. Não dá para fazermos *milagres*, mas, como educadores, nosso compromisso deve ser contribuir para a melhoria de vida daqueles que passam por *nossas mãos*.

A ideia de trazer emoção para o ensino, para a educação, está em se valorizar o sentido do aprendizado, o prazer que tristemente foi perdido com a *evolução* do meio social. Em sociedades antigas estudar era privilégio para poucos, na verdade, para os mais abastados e nobres. Em nossa sociedade a educação deveria ser para todos, mas percebemos que sua efetividade é quase surreal: não que seja inacessível, uma vez que existe o ensino público, mas não transforma o consciente pessoal e coletivo como deveria. Em muitas das vezes nosso ensino tem sido *seco e intragável*, então, façamos a alusão de Rubem Alves (2004), ensinemos da mesma maneira como se cozinha: o grande segredo da cozinheira é provocar a fome pelo cheiro do tempero que abre o apetite. A música em sala de aula vem como tempero, deve provocar sensações nos estudantes, mas isso não é tudo: o gosto do alimento deve ser bom e provocar prazer, vontade de querer mais..., nesse caso, dependerá do professor provocar esse desejo em seus discentes, dependerá da maneira com que ensina. Uma vez que nosso público-alvo ficou, em sua maioria, satisfeito com a proposta que levamos, damos nosso dever por cumprido.



Referências Bibliográficas

ADAMS, Homer & JOHNSON, Sara Adams. *Pequeno Manual de Instruções para o Professor*. Campinas: United Press, 2019.

ALMEIDA, Nilma F. de & SEMINÉRIO, Franco L. P. “Cognição e Emoção.” In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Orgs.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 165-186.

ALVES, Rubem. *O desejo de ensinar e a arte de aprender*. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.

CURY, Augusto. *Filhos brilhantes, alunos fascinantes*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2017.

—. *Pais brilhantes, Professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2019

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 48. ed. Tradução: Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. Campinas: Paz e Terra, 2020.

SANTOS, Ana Lúcia Cardoso dos & GRUMBACH, Gilda Maria. *Didática*. 3. ed. Vol. 2. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2018

APÊNDICE a – avaliação de sondagem

EEEM Carlos Henrique

Prof^o Marcelo R.

Prof^{os} : Djailton Thomé, Taynara Martins

Discente: _____

Ano do Ensino médio: 3^o Turma: ____

Avaliação de sondagem

(Favor não utilizar qualquer tipo de calculadora ou meios que facilitem a resolução dos cálculos, faça exatamente o que sabe e como sabe)

Responda:

a) Qual a importância da matemática na sua vida?

b) Você tem facilidade ou dificuldade em aprender assuntos matemáticos? Por quê?



c) Sobre seu aprendizado matemático: qual assunto você lembra que aprendeu com facilidade? Qual você nunca aprendeu? Qual você gostaria de aprender?

1. Calcule as expressões numéricas:

a) $\left[\frac{12}{169} \cdot \left(\frac{13}{2} \right)^2 : \frac{3}{5} + 1 \right]^2 - \frac{11}{4}$

b) $\sqrt{25} - [(-3)^3 + 6] - [-(-4)^2 \cdot 3 + 5 \cdot (-2)^3]$

c) $(-1)^7 - (-1)^8$

d) $2^0 - \frac{1}{2^{-1}} - 2^2$

e) $16^{\frac{1}{2}} - 4^{\frac{1}{2}}$

f) $\sqrt{13 + \sqrt{7 + \sqrt{1 + \sqrt{9}}}}$

2. O dono de uma sorveteria, preocupado com a qualidade e a quantidade de seus sorvetes, realizou uma pesquisa com seus clientes. Dos 180 que responderam, constatou que 60% preferem sorvete de chocolate e o restante prefere os demais sabores. Dentre os clientes que responderam à pesquisa, quantas pessoas preferem sorvete de chocolate?

3. Uma circunferência, com 8cm de diâmetro, tem 25,1cm de comprimento, qual é o comprimento de outra circunferência que tem 14cm de diâmetro.

4. Se $\frac{3}{7}$ da capacidade de um reservatório correspondem a 8400 litros, a quantos litros correspondem $\frac{2}{5}$ da capacidade do mesmo tanque?

5. Calcule as equações abaixo e encontre suas raízes.

a) $2x^2 - 7x + 4 = 1 - x^2$

b) $x^2 + 9x = 0$

c) $x^2 - 16 = 0$



A IMPORTÂNCIA DA PRESENÇA AFIRMATIVA DE PERSONAGENS NEGROS NA LITERATURA INFANTIL

*Marizete Marques da Silva*¹

*Bárbara Portilho Teixeira*²

“A nossa escrivência não pode ser lida
como história para ‘ninar os da casa grande
'e sim para incomodá-los em seus sonos injustos”.
(Conceição Evaristo)

Introdução

A literatura é a arte da palavra e tem grande importância na formação do ser humano, assumindo papel determinante na aquisição e transmissão de conhecimentos e valores, provocando sensações e reflexões do leitor, o que contribui na sua construção enquanto sujeito histórico e cidadão à medida que estimula uma maior compreensão do mundo e o autoconhecimento.

Para Souza (1992),

Leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade (SOUZA, 1992, p. 12).

A matéria-prima da literatura é a palavra, porém, sobretudo, a literatura infantil também lança mão de recursos visuais para chamar a atenção dos leitores em formação, pois eles buscam interpretar o texto literário também por suas imagens que, por sua vez, fortalecem a leitura da narrativa verbal e essa inter-

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa “História e historiografia da Educação”; Pós-graduada em Educação Infantil pela UFU-Universidade Federal de Uberlândia; professora municipal de Educação Infantil e 1º ao 5º ano em Uberlândia, Minas Gerais. marizetemesi@gmail.com

² Bárbara Portilho Teixeira é mestranda em Educação, na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação pela Universidade Federal de Uberlândia PPGED/UFU. Licenciada em Pedagogia, atua como professora efetiva no município de Uberlândia. Atualmente inserida como estudante no grupo de pesquisa Pólicles - Grupo de Pesquisa Agostinho da Silva de Estudos Humanísticos, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).



relação entre texto e imagem despertam interesse e curiosidade sobre a história narrada, instigando o pensamento crítico.

A chamada leitura de imagens ou linguagem visual ajuda o leitor a perceber e interpretar o mundo a sua volta, possibilitando assimilar a significação das coisas que ali são ditas, favorecendo a construção de suas próprias teorias sobre o mundo.

A imagem é uma poderosa forma de linguagem e por isso, a leitura imagética exerce muita influência na forma de pensar, podendo, inclusive, interferir no comportamento dos leitores, em geral, impressionáveis e vulneráveis em face de uma história.

As ilustrações são a porta de entrada para a ficção, trazendo sentidos para o texto literário e as crianças, em interlocução com elas, podem recriar estes sentidos, também construindo outros.

Por serem subjetivas, as imagens são interpretadas através do conhecimento de mundo e da realidade de cada um. Daí a importância da representatividade na literatura, de modo que os leitores possam se identificar com os personagens das narrativas, sendo essencial que haja cada vez mais personagens principais negros para a formação de uma nova mentalidade que se faz urgente. Nesse sentido, representatividade importa, pois a forma como você é representando influencia sua realidade.

Nesse movimento de alteridade, os leitores dialogam com o texto e com o mundo, ampliando seus sentidos sobre eles, formando-se e transformando-se constantemente.

A literatura é um bem cultural da humanidade e deve estar disponível para qualquer cidadão; a leitura do texto literário é fonte de prazer e precisa, portanto, ser considerada como meio para garantir o lazer das crianças e adolescentes; a leitura do texto literário promove, no ser humano a fantasia, conduzindo-o ao mundo do sonho, possibilita ainda, que os valores e os papéis sociais sejam ressignificados, influenciando a construção de sua identidade; por fim, sem termos a pretensão de esgotar tais razões, promove a motivação para que crianças e adolescentes aprendam a ler e possibilita inseri-los em comunidades de leitores (BRASIL, MEC, 2006, p. 72 e 73).

A literatura é um importante elemento para a constituição e formação dos sujeitos, sendo uma ferramenta potente no combate à chamada “história única”- que via de regra, costuma evidenciar as diferenças e não as semelhanças- pois o texto literário é capaz de desenvolver no leitor uma postura ativa que pode favorecer a ruptura de preconceitos e estigmas.

É preciso atenção às referências utilizadas na literatura, sobretudo na infantil, pois as histórias podem tanto empoderar quanto estereotipar, por isso é



tão necessário que a literatura apresente a diversidade que existe no mundo e ofereça um leque de possibilidades de maneiras de ser e existir.

É nesse cenário que a importância da presença afirmativa³ de personagens negros na literatura infantil torna-se essencial.

Antes de adentrarmos na questão da representatividade, aprofundaremos um pouco na questão da literatura infantil.

Literatura infantil e suas origens

A literatura faz parte do contexto sócio cultural do homem desde a Antiguidade. É praticamente impossível definir uma data de surgimento, ou como o conceito de literatura se constituiu entre os homens, mas sabe-se que o homem é responsável pelo seu surgimento devido à maneira de transmitir a herança cultural da espécie (COSTA, 2008).

De acordo com Coelho (1991) a literatura infantil surge na França, durante o reinado de Luís XIV, conhecido como “Rei Sol”, que tinha uma preocupação com a literatura para crianças e jovens. Coelho (1991) define a literatura infantil como:

Abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criadas pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo. (COELHO, 1991, p.5)

No século XVI, começou a ser construída a valorização da infância, com um olhar diferenciado para as crianças. Percebendo-se a distinção de crianças e adultos, bem como a necessidade de educá-las moralmente para se comportarem bem na sociedade (ARIÈS, 1978). Nesse contexto histórico, surgia uma nova classe social: a burguesia.

Na Europa, as primeiras publicações começaram com La Fontaine e Charles Perrault, entre os séculos XVII e XVIII, conforme afirmam as autoras:

As primeiras obras publicadas visando ao público infantil apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII. Antes disto, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as Fábulas, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, As aventuras de Telêmaco, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os Contos da Mãe Gansa, cujo

³ Entendemos por presença afirmativa, a participação ativa de personagens negros no tempo presente da narrativa, desempenhando papel principal ou secundário, desde que devidamente valorizados e livres da representação imagética estereotipada, possibilitando reformular o papel social do negro favorecendo um processo de mudança e de reconhecimento.



título original era Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades, que Charles Perrault publicou em 1697 (LAJOLO E ZILBERMAN, 2007, p. 14).

Embora as primeiras obras desse gênero tenham surgido na França, foi por meio do grande crescimento social e econômico no final do século XVIII, especialmente na Inglaterra após a revolução industrial, que a difusão da literatura infantil ganhou um maior destaque.

A literatura infantil tem seu princípio, juntamente com a história da infância.

Na sociedade antiga, não havia infância: nenhum espaço separado do mundo adulto. As crianças trabalhavam e viviam junto com os adultos, testemunhavam os processos naturais da existência (nascimento, doença, morte), participavam junto deles da vida pública (política), nas festas, guerras, audiências, execuções, etc., [...] Somente quando a infância aparece enquanto instituição econômica e social, surge também a infância no âmbito pedagógico cultural "(COELHO apud ZILBERMAN, *Literatura Infantil: transitoriedade do leitor e do gênero*", in *Letras Hoje* no 36/79)

Dentre as diversas transformações que ocorreram na sociedade e nos costumes dos povos, está o surgimento de uma literatura destinada às crianças, pois a infância passa a ocupar um lugar social. Até então, a criança era vista como um adulto em miniatura, por isso eram raros os livros escritos para leitores infantis. "A literatura infantil nasce então neste contexto, com o objetivo de transmitir os valores do novo modelo familiar burguês, centrado na valorização da vida doméstica e na educação de herdeiros". (PERES; MARINHEIRO; MOURA, 2012, p. 2). É assim que o primeiro vestígio da literatura infantil como um gênero literário, então aparece, pois tinha a função de educar as crianças burguesas. (SAMORI, 2011)

A princípio, a literatura buscava aproximar a criança da realidade dos adultos, depois, passou a retratar particularidades do universo infantil. Começa a existir um interesse maior pela criança, e a espontaneidade, alegria, inquietude e curiosidades é definida pela realização de traquinagens, aventuras e reações das crianças ganham destaque nas histórias. (GOUVÊA, 2007)

A literatura infantil é a abertura para uma mentalidade lúdica, antes mesmo que a criança comece a ser alfabetizada. Por meio dela, as crianças desenvolvem seu imaginário e são despertadas para o gosto da leitura.

Literatura infantil no Brasil

(...)É trabalhando a criança que se consegue boa safra de adultos .

(Carta de Lobato a Vicente Guimarães, 12/1/1936).

A Literatura Infantil no Brasil conta com mais de cem anos e ganhou forças a partir do início do século XX, por meio da tradução de diversas obras e



também com a difusão de obras escritas em português de Portugal. Mas como eram esporádicas, essas traduções não se configuraram como uma produção característica para a infância.

A literatura infantil brasileira nasce no final do século XIX. Antes das últimas décadas dos oitocentos, a circulação de livros infantis era precária e irregular, representada principalmente por edições portuguesas. Estas surgem a partir dos últimos anos do século passado, quando se assiste a um esforço mais sistemático de produção de obras infantis que, por sua vez, começam a dispor de canais e estratégias mais regulares de circulação junto ao público (ZILBERMAN, 2003, p.15).

Na formação da literatura infantil brasileira, foram elementares tanto a tradição oral (histórias contadas) quanto a escrita (livros), considerados como meios de ampliar o horizonte da criança e de aumentar seu conhecimento em relação ao mundo que a cerca, servindo como referencial na construção de sua identidade.

Segundo Coelho (1991), em 1808, quando Portugal transfere a sede da monarquia para o Brasil, há mudanças na cultura, na educação e na literatura, inclusive a infantil, da colônia. No século XX, houve a publicação do livro “Contos da Carochinha” do autor Alberto Figueiredo Pimentel, que foi o primeiro livro do gênero, e se tratava de uma tradução e adaptação de estórias folclóricas mundiais com cunho moralista. Nos anos de 1890 a 1920 a literatura infantil brasileira recebe uma reformulação, com os autores: Lima Barreto, Aluísio Azevedo, Raul Pompéia, Monteiro Lobato, dentre outros. (SAMORI, 2011)

Diversos autores representaram, nesse período, a Literatura Infantil brasileira. Entre eles, destacam-se: Carlos Jansen (Contos seletos das mil e uma noites, Robinson Crusoé), Figueiredo Pimentel (Contos da Carochinha), Coelho Neto e Olavo Bilac (Contos Pátrios), Tales de Andrade (Saudade), José Saturnino de Costa Pereira (Leitura para meninos) e Laemmert (Aventuras do Barão de Münchhausen).

É no âmbito da ascensão de um pensamento burguês e familista que surge a literatura infantil brasileira, repetindo-se aqui o processo ocorrido na Europa um século antes, e como no Velho Mundo, o texto literário preenche uma função pedagógica, associando-se muitas vezes à própria escola, seja por semelhança (convertendo-se no livro didático empregado em sala de aula) ou contigüidade (o livro de ficção que exerce em casa a missão do professor, como nas narrativas de cunho histórico de Viriato Correia e Érico Veríssimo, ou informativo, em Monteiro Lobato). (ZILBERMAN, 2003, p.207)

A literatura infantil brasileira foi, de fato, um produto oriundo da ascensão da burguesia e para muitos, o precursor da Literatura Infantil no Brasil foi Monteiro Lobato que foi capaz de captar a lógica e a estrutura do pensamento infantil. De acordo com Coelho (1991), “a literatura infantil praticamente não



existia entre nós, antes de José Bento Monteiro Lobato havia tão somente o conto com fundo folclórico”.

Segundo a professora Suely Dulce de Castilho:

No Brasil, Monteiro Lobato foi o precursor da Literatura Infanto-Juvenil. Foi um escritor brilhante que emocionou gerações. Inovou em suas narrativas dando às crianças iniciativas criadoras, irreverência, amor, compromisso, com a invenção e com a liberdade, direito ao questionamento, revelou suas inquietações, enfim, humanizou as crianças através dos personagens (Emília, Pedrinho, Narizinho) e levou ao conhecimento das crianças uma visão política do Brasil. (CASTILHO, 2004b, p.41)

Monteiro Lobato iniciou um movimento de consolidação de uma linguagem escrita para as crianças que, primeiramente tivesse a preocupação de ser interessante para as próprias crianças e que as considerasse inteligentes. Segundo Ana Maria Machado (2007), escritora premiada de livros infantis e estudiosa da literatura,

Do universo lobatiano herdamos preciosas características que nos distinguem. A primeira é o respeito integral à inteligência da criança, a aposta na sua capacidade, a confiança em que ela está à altura e vai corresponder aos mais instigantes desafios [...] a segunda foi o estímulo para mergulharmos nas entranhas do Brasil [...], torna-se possível imergir na memória e nas variadas experiências nacionais, criando condições para que o espírito brasileiro se manifeste em histórias e personagens muito nossos, ligados às raízes folclóricas e à cultura popular, embebidos de nossos falares e da realidade histórica que nos circunda, mas sem com isso excluirmos contribuições anteriores e exteriores. (p.123).

Lobato foi plural: escritor, jornalista, editor e dono de uma gráfica, seu maior empreendimento, que cresceu devido a importações e maquinário gráfico dos Estados Unidos e da Europa.

Para Monteiro Lobato, a literatura para as crianças precisava mudar e utilizando uma linguagem acessível ele transforma a literatura infantil, apresentando a esse público, histórias e personagens característicos do povo brasileiro⁴, que viviam aventuras num misto de realidade e imaginação. Além disso, os principais agentes dos livros de Lobato eram crianças, o que provocou uma imediata identificação dos leitores infantis.

Indiscutivelmente a personagem mais importante para se compreender o universo lobatiano é Emília, pois é a única que vive em tensão dialética com os outros. Todas as demais personagens que formam a constelação familiar do Sítio do Picapau Amarelo são arquétipos: Narizinho e Pedrinho, - crianças sadias, alegres e sem problemas [...]. D. Benta, a avó ideal. Tia Nastácia, [...] foi a melhor

⁴ Recuperando costumes da roça e lendas do folclore nacional.



fonte das estórias que alimentaram a imaginação e a fantasia de gerações e gerações de brasileiros. (COELHO, 1991, p.127)

Para Lobato, as histórias clássicas e europeias estavam emboloradas e esse pensamento fica evidente na fala de um de seus personagens.

- Se Polegar fugiu é que a história está embolorada. Se a história está embolorada, temos que botar fora e compor outra. Há muito tempo que ando com esta ideia - fazer todos os personagens fugirem das velhas histórias, para virem aqui combinar conosco outras aventuras (LOBATO, 2007b, p.52).

Reinações de Narizinho é onde tudo começa podendo ser considerado como a matriz do Sítio do Picapau Amarelo, obra que facilita o trânsito entre o real e o imaginário, de modo a alcançar o ideal de livro infantil do escritor, onde segundo ele, as crianças deveriam morar nos livros, pela via da imaginação.

A imaginação é a mola mestra das aventuras do Picapau Amarelo, evidenciando a concepção de infância na obra lobatiana: a valorização e o respeito pelo imaginário da criança e sua potência criadora para intervir no mundo.

- Nós precisamos endireitar o mundo, Pedrinho.

- Nós, quem, Emília?

- Nós, as crianças: nós que temos imaginação.

Dos adultos nada há a esperar.

(LOBATO, História do mundo para crianças, 1957, p. 281.)

As crianças lobatianas estão sempre em diálogo com o contexto a que pertencem de maneira ativa e criativa.

Apesar de sua inegável importância para a literatura brasileira, podemos observar que Monteiro Lobato, enquanto sujeito histórico de sua época, traz estereótipos explícitos em alguns trechos de suas histórias, como é o caso de um trecho retirado do livro Memórias de Emília:

Negra beicuda! Deus que te marcou, alguma coisa em ti achou. Quando ele preteja uma criatura é por castigo. Essa burrona teve medo de cortar a ponta da asa do anjinho. Eu bem que avisei. Eu vivia insistindo. Hoje mesmo eu insisti. E ela com esse beirão todo: "Não tenho coragem... é sacrilégio..." Sacrilégio é esse nariz chato.

Lobato é muito criticado por uma parcela de estudiosos que o acusam de racista, no entanto, outra parcela de estudiosos afirma que não podemos perder de vista que todos nós vivemos de acordo com o nosso tempo e no sentido de reverter tal situação, propõem que as obras lobatianas devem ser sempre revisitadas



buscando o entendimento de suas construções, além disso, entendem que as passagens consideradas racistas devem ser contextualizadas por mediadores.

De toda forma, existe uma acalorada discussão que divide opiniões, sobre a exclusão de termos racistas em novas edições da obra de Lobato.

Polêmicas à parte, Monteiro Lobato tinha a intenção de formar leitores e sem dúvida suas obras tornaram-se referência de inovação e qualidade, influenciando de maneira decisiva na produção da literatura infantil brasileira.

Literatura na Educação Infantil

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora.[...] (GOMES, 1996, p. 56).

A escola é o espaço para o ensino da leitura, para a ampliação do repertório cultural dos alunos e para a formação de sujeitos leitores capazes de pensar e ressignificar o mundo.

Realça-se aqui, o papel da escola na relação criança e mundo, pois é na escola que está um destinatário importante dos livros infantis, a criança.

No contexto escolar, a literatura e os livros infantis enquanto objetos culturais ocupam lugar de destaque, possibilitando que as crianças participem de diversas situações de leitura.

De acordo com Pereira (2007), a escola é o espaço onde deverão ser alicerçadas as bases para a formação do indivíduo. Nesse contexto, a literatura é de grande importância, já que auxilia na percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamização do estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente.

Segundo Ferreira e Pretto (2012) ao utilizarmos a literatura infantil, chegamos à afetividade, e buscamos o íntimo de cada indivíduo, pois nas histórias as crianças podem colocar-se no lugar dos personagens e tentar resolver suas questões emocionais de uma forma mais leve.

As crianças são capazes de relacionar a literatura infantil e suas vidas, à medida que atribuem sentidos às histórias lidas e ouvidas e as relacionam com suas vidas cotidianas.

No universo literário infanto-juvenil, o pequeno leitor se reconhece ou se estranha nos modelos de ambientes, emoções e personagens transmitidos, já que a produção artístico-literária encena jogos simbólicos. (PEIXOTO, 2013, p. 81).

A relação da criança com o mundo é mediada e complexa. O professor, enquanto mediador de leituras, estabelece as pontes entre os mundos culturais,



históricos, proporcionando a interação de diferentes experiências por meio da leitura da literatura.

Uma história infantil, contudo, não é, ou quase nunca é escrita por crianças, é uma obra dirigida a este público, mas é de “invenção e intenção do adulto” (MEIRELES, 1984. p.29)

Sendo assim, o professor necessita de conhecimentos para iniciar e conduzir a formação leitora da criança na infância e é fundamental que ele esteja atento e reflita sobre as obras literárias que apresentará às crianças, sendo de extrema importância que essas obras sejam livres de qualquer indício de preconceito, discriminação racial e estereótipo de qualquer ordem.⁵

Em livros de história, aparentemente ingênuos ou em deliciosos contos de fada, não é difícil perceber, através da trama, dos personagens e dos diálogos, se não do próprio assunto, a classe a que os autores pertencem ou que representam, com suas concepções de vida, seus valores e seus preconceitos. (AZEVEDO In; ZILBERMAN, 1988, p. 336).

A preparação e o modo de contação das histórias são de extrema importância para que a literatura desperte o encantamento na criança. Para Corbini (2015):

Contar, ouvir e ler histórias envolvem preparação para que a leitura seja prazer e conhecimento. Por isso, o mediador, um leitor privilegiado, faz leituras prévias para conhecer o gênero, a temática, a estrutura narrativa, as intenções do autor moduladoras da voz e dos gestos. Trata-se de preparação anterior à contação. Para concretizar o ato de contar, se realiza uma leitura, em que fazem descobertas, decifração de detalhes, de implícitos, de recursos de linguagem utilizados para a transmissão de ideias, experiências, conhecimentos, divertimento, numa concepção dialógica. (CORBINI, 2015, p.43)

A criança que ouve histórias cotidianamente desperta em si a curiosidade e a imaginação criadora e ao mesmo tempo tem a chance de dialogar com a cultura que a cerca, e portanto, de exercer sua cidadania.

Literatura afro-brasileira e sua importância na formação do leitor infantil

A literatura é um importante caminho para o reconhecimento da diversidade étnico-racial e cultural constituintes da sociedade brasileira, bem como para a consolidação de um país promotor de igualdade de direitos.

⁵ Cabe aqui a discussão sobre a utilização ou não de algumas obras de Monteiro Lobato, sobre as quais pesam a polêmica da questão racista.



A literatura infantil apresenta-se como uma importante aliada na reformulação dos padrões ideológicos, podendo ou não reforçar preconceitos, apresentando-se como um campo fértil de afirmação de padrões culturais e, inclusive de autoafirmação étnica, a partir da forma como cada personagem é descrito, ou seja, de sua construção simbólica.

No tocante a este aspecto Arboleya (2013) baseado em Bakhtin nos ensina que as narrativas funcionam como estratégias formadoras de consciência, isto é, a leitura de uma história, um conto, uma narrativa pode proporcionar a oportunidade de se deparar com situações vividas pelas personagens que provocam sensações, reflexões e formas de identificação que acrescentam valores na consciência do leitor ao se identificar com os personagens, gerando assim, um conhecimento ético e estético.

A literatura infantil poderá possibilitar que a criança negra encontre-se a si mesma, tanto na narrativa como na ilustração, através da valorização de suas características físicas, culturais e todos os símbolos a elas relacionados, beneficiando sua identidade em formação.

Vale ressaltar a importância da linguagem iconográfica, pois a obra literária transmite mensagens não só através do texto escrito, como também através das imagens ilustradas, pois elas constroem enredos e cristalizam as percepções sobre o mundo imaginado pela criança ou jovem.

A criação da literatura infantil no Brasil foi marcada pelo predomínio de protagonistas da burguesia branca em ascensão. Os personagens negros começaram a aparecer na história no final da década de 30, como subalternos e analfabetos. A desvalorização do negro tinha como referência a desvalorização social sofrida ao longo do período de colonização e escravização. Como aponta Jovino (2006, p.187):

Somente a partir de 1975 é que vamos encontrar uma produção de literatura infantil mais comprometida com uma outra representação da vida social brasileira; por isso, podemos conhecer nesse período obras em que a cultura e os personagens negros figurem com mais frequência. O resultado dessa proposta é um esforço desenvolvido por alguns autores para abordar temas até então considerados tabus impróprios para crianças e adolescentes como, por exemplo, o preconceito racial. O propósito de uma representação mais de acordo com a realidade, nem sempre é alcançado. Embora muitas obras desse período tenham uma preocupação com a denúncia do preconceito e da discriminação racial, muitas delas terminam por apresentar personagens negros de um modo que repete algumas imagens e representações com as quais pretendiam romper. Essas histórias terminavam por criar uma hierarquia de exposição dos personagens e das culturas negras fixando-os em um lugar desprestigiado do ponto de vista racial, social e estético. Nessa hierarquia, os melhores postos, as melhores condições, a beleza mais ressaltada são sempre da personagem feminina mestiça e de pele clara.



Essa ausência de referência positiva negra na literatura infantil dificulta ainda mais, a construção da identidade negra, porque impossibilita as crianças de estabelecerem uma interlocução com personagens de sua etnia, perpetuando a valorização do embranquecimento como padrão.

Rosemberg (1985), afirma que a literatura infantil, não obstante de outros gêneros, é em si mesma um campo eficaz de criação de estereótipos e padrões e de reprodução de valores convencionados se configurando como um gênero que também atua na construção ideológica.

Embora a literatura infantil seja um instrumento de conscientização de extrema relevância, é sabido que, por si só, ela não é suficiente para a construção positiva da identidade étnico-racial da criança negra, mas ainda assim, parece ser muito importante a reconfiguração de sua criação para incorporar negros como protagonistas.

As obras que cuidam da temática étnica e os personagens protagonistas podem contribuir para o desenvolvimento da visão estética da criança leitora negra e da compreensão de si mesmo e de seu papel de pertencimento étnico, além de favorecer o diálogo e o combate às práticas antirracistas desde a infância.

Representação da figura do negro na literatura infantil e a Lei 10.639.

A lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Além disso, estabeleceu que o conteúdo programático incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Define ainda que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Com a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, a literatura torna-se fundamental para inserir a temática nos currículos escolares, combatendo marcas da negação cultural e do racismo.

A identidade das crianças está em processo de formação e as imagens e representações que as cercam, inclusive nos livros de literatura, ajudam na construção dessa identidade que ocorre nas relações sociais, ou seja, entre o indivíduo e o grupo social.



Nessa perspectiva, Peixoto (2013, p. 81) enfatiza que “a criança, no processo de se construir cidadã, introjeta crenças e padrões, mas também refaz, reconstrói e ressignifica valores em relação a si mesma e à sociedade onde interage”.

A relação entre o que a criança pensa de si mesma e o que o grupo pensa dela é que define se a sua autoidentidade será positiva ou negativa. É nesse sentido, que a literatura infantil torna-se essencial no processo de construção identitária de seus leitores, já que a aprendizagem da criança é um processo contínuo de construção, socialização e interiorização de valores e costumes que acontece por meio da internalização de conhecimentos adquiridos durante a interação com o meio físico, os objetos e principalmente, com o outro. Nessa direção, Santana (2006, p. 30) enfatiza que:

É com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança constituirá sua identidade e será capaz de representar o mundo atribuindo significados a tudo que a cerca. Seus conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outras coisas, começam a se constituir nesse período.

Surge então a preocupação sobre as representações dos personagens que serão apresentados às crianças para que construam seu imaginário com imagens sem estereótipos e valorizando suas características pessoais.

Em consequência à Lei nº 10.639/2003, que completou 20 anos, houve um aumento das publicações de livros de literatura infantil e infanto-juvenil que abordam a temática afro, porém ainda que significativas, essas publicações são muito inferiores em quantidade àquelas de concepções eurocêntricas, onde os personagens principais são de origem europeia, sempre em posição privilegiada em relação às outras etnias, introjetando implicitamente referenciais estabelecidos pelos brancos. Esta supervalorização da cultura europeia faz com que muitas pessoas a vejam como um modelo a ser seguido.

Dessa forma, apesar do aumento de publicações dos livros de literatura infantil com temáticas afro-brasileira, a partir da Lei 10.639, a criança negra ainda permanece, em grande medida, como coadjuvante, não encontrando protagonistas negros com a mesma facilidade com que encontra os brancos.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, procuramos demonstrar que a literatura infantil é geradora de significados e apresenta-se, de modo geral, como um estímulo à necessidade de reformulação dos padrões ideológicos, sendo um instrumento básico de formação cidadã, na medida em que promove a relação da criança consigo mesma e com o mundo a sua volta, contribuindo com uma formação proficiente e fomentadora de reflexões.



Os referenciais, positivos ou negativos, com os quais as crianças se deparam ao longo de sua história influenciam, de forma direta, na construção de sua identidade enquanto indivíduo.

Acreditamos que a percepção positiva dos negros nas histórias infantis por meio das narrativas e imagens contribui expressivamente para o aumento da autoestima das crianças que se reconhecem nas tramas, na formação da identidade social e individual, na construção de conceitos e na interação com o outro.

Percebemos que com o advento da Lei nº 10.639/2003, sancionada pelo presidente Lula, uma maior atenção foi dada às temáticas de cunho étnico-racial e é possível notar, na literatura brasileira infantil contemporânea, um aumento das obras que valorizam a diversidade e o lugar do negro na sociedade, embora isso seja relativamente recente e essas obras não sejam todas de fácil acesso ao público em geral.

A Lei nº 10.639/2003 trouxe novas perspectivas à educação e exigiu um repensar das relações étnico-raciais. No entanto, apesar dessa lei ter completado 20 anos e de ser comprovado que a literatura infantil colabora para que até mesmo assuntos mais complexos sejam discutidos, a grande maioria das obras não problematiza, na literatura infantil- foco deste artigo o preconceito, o racismo e as relações de poder entre brancos e negros, o que se configura como descaso com a história do negro no Brasil.

É preciso ampliar essa discussão promovendo reflexões mais amplas e combatendo a construção estereotípica e inferiorizada dos personagens negros na literatura.

Se nada for feito, uma boa parcela das crianças negras crescerá rejeitando suas origens, na tentativa de se aproximar do universo branco e ser “aceita” em sociedade, o que dificulta a desconstrução necessária e urgente dos estereótipos atribuídos aos negros que ainda hoje, são muitas vezes retratados com predicativos que, de forma implícita ou explícita, procuram atribuir-lhes características negativas.

Para mudar, de fato, as imagens que se instalaram sobre o negro no imaginário dos leitores é essencial caminhar em busca da real e progressiva efetivação da Lei nº 10.639/2003, combatendo a inferiorização do negro e valorizando nossas origens. Essa efetivação deve se dar, em especial na literatura infantil trazendo questões da realidade brasileira em relação às relações raciais, mobilizando o senso reflexivo dos leitores em formação.

Por fim, faz-se necessário salientar que a aprovação da Lei nº 10.639/2003 foi fundamental para que os negros tivessem parte dos seus direitos efetivados, em busca do caminho da equidade e é digno de registro que essa lei não é importante apenas para os negros e afrodescendentes, mas para todos os brasileiros, em prol de uma sociedade mais democrática, mais justa e igual.



Este artigo não se esgota em si mesmo, ao contrário, abre novas perspectivas de estudo e discussão.

Referências Bibliográficas

ARBOLEYA, Valdinei José. *O negro na literatura infantil*: apontamentos para uma interpretação da construção adjetiva e da representação imagética de personagens negros. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/o-negro-na-literatura-infantil-apontamentos-para-uma-interpretacao-da-construcao-adjetiva-e-da-representacao-imagetica-de-personagens-negros/>> Acesso em 21 de mar. de 2023.

ARIËS, P. História social da infância e da família. Tradução: D. Flaksman. Ps 29-69. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação. O ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CASTILHO, Suely Dulce. A Representação do Negro na literatura Brasileira. *Novas Perspectivas*, v.7 nº01, 2004b.

COELHO, N.N. Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo européias ao Brasil contemporâneo. 4 ed. Ática, 1991.

CORBINI, V. D. Leitura da literatura na infância e mediação pedagógica. Dissertação (mestrado) – INIMEP. Piracicaba, São Paulo, 2015.

Ferreira, C; PRETTO, V. A importância da utilização da literatura infantil para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. XVI JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCAÇÃO: território de saberes, 2012, Santa Maria – RS.

GOMES, Nilma Lino. Professoras Negras: Trajetórias e Identidades. Cadernos CESPUC de pesquisa. Belo Horizonte, n. 5, p. 55-62, abr.1999. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/14988/11596>

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In: PAIVA, Aracy Martins et. al (orgs). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura Infanto-Juvenil com Personagens Negros no Brasil. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. *Literatura Afro-brasileira*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p.179-217.

LOBATO, Monteiro. *Memórias da Emília*. São Paulo: Editora Globo, 2007a.

_____. *História do mundo para crianças*, 1957, p. 281.



MACHADO, Ana Maria. Pelas frestas e brechas: importância da literatura infanto-juvenil brasileira. In: MACHADO, A. M. Balaio: livros e leituras. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007. 37.

MEIRELES, Cecília. Problemas de literatura infantil. 4. ed. Rio de Janeiro: Summus, 1984. Revista África e Africanidades – Ano I – n. 3 – Caderno África e Africanidades na Sala de Aula – Nov. 2008 ISSN 1983-2354

PEIXOTO, F. L. Literatura Afro-brasileira. Salvador: Programa A Cor da Bahia, FFCH/UFBA, 2013.

PEREIRA, M. S. A importância da literatura infantil nas séries iniciais. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 6, n. 1, jun 2007.

PERES, C.F; MARINHEIRO, E. L.; MOURA, S. M. A literatura infantil na formação da identidade da criança. Revista eletrônica pró-docência. UEL Edição Nº. 1, Vol. 1, jan-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>>

ROSEMBERG, FÚLVIA. Literatura Infantil e ideologia. São Paulo: Global, 1985.

SAMORI, D. P. Infância e literatura infantil: o que pensam, dizem e fazem as crianças a partir da leitura de histórias? A produção de culturas infantis no 1º ano do Ensino Fundamental. Dissertação (mestrado) – Faculdade de São Paulo. São Paulo, 2011.

SANTANA, P. S. Educação Infantil. BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006. p. 30-49

SOUZA, Jesualdo. A Literatura Infantil. São Paulo: Cultrix, 1992.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMANN, Regina; Lajolo, Marisa. Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. 3. ed. São Paulo: Global, 1988.



IMPLICAÇÕES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO A DISTÂNCIA

*Daniela Rodrigues¹
Lindalva Silva²
Marta Brizolla³
Rosemari Pommer⁴
Barbara Bazanella⁵
Juliana Vargas⁶
Geni Vicira Góis⁷*

Introdução

Apesar de não ser uma prática tão recente, os cursos à distância têm se expandido de forma expressiva, sobretudo após o contexto pandêmico, que graças à ascensão tecnológica, os processos de ensino e aprendizagem não precisaram ser interrompidos mesmo diante do período de distanciamento social, em que as instituições de ensino por determinação do Estado, tiveram que fechar as portas, e a população permanecer dentro de suas casas.

Não é novidade que os recursos tecnológicos há muito vêm sendo explorados pelas instituições de ensino, possibilitando aos professores diferentes possibilidades e metodologias, como a sala de aula invertida e entre outras, abrindo portas para um novo cenário educacional. A Inteligência Artificial constitui uma destas ferramentas que têm gerado diversas discussões visto o seu enorme potencial no contexto educacional.

¹Professora de Língua Inglesa, EMEF Olavo Bilac, Lucas do Rio Verde, Mato Grosso danielaantunes1978@gmail.com

² Professora do AEE - Atendimento Educacional Especializado; EMEF Olavo Bilac, Lucas do Rio Verde, Mato Grosso. lindsilva01@gmail.com

³Professora de Língua Portuguesa, EMEF Olavo Bilac, Lucas do Rio Verde, Mato Grosso. malubrizolla@gmail.com

⁴Professora de Língua Portuguesa, EMEF Olavo Bilac, Lucas do Rio Verde, Mato Grosso. marischvinn@hotmail.com

⁵ Professora de História, EMEF Olavo Bilac, Lucas do Rio Verde, Mato Grosso, babi.bazanella@gmail.com

⁶Professora de Língua Inglesa, EMEF Olavo Bilac, Lucas do Rio Verde, Mato Grosso juhmsvargas@gmail.com

⁷Professora de Língua Portuguesa, EMEF Olavo Bilac, Lucas do Rio Verde, Mato Grosso. profegenivgois@gmail.com



À vista disto, o presente trabalho objetiva apresentar possibilidades de utilização da Inteligência Artificial no Ensino a Distância, elucidando as vantagens e as desvantagens, a fim de visar melhor eficiência ao processo de ensino aprendizagem, por meio da revisão de literatura dos últimos anos. A presente pesquisa está segmentada em reflexões acerca da temática, com vistas a promover a sua aplicabilidade e pertinência em todos os segmentos da educação. As pesquisadoras, além de colocarem-se em formação digital constante, reafirmam neste breve ensaio, a importância das tecnologias digitais que permeiam a Inteligência Artificial, e creditam a essas inovações, os novos caminhos para se ensinar e aprender na contemporaneidade.

A inteligência artificial na aprendizagem a distância

As palavras inovação e tecnologia tem sido destaque no século XXI, considerando que são extremamente necessárias para acompanhar as demandas do novo mundo globalizado. O ensino à distância vem para otimizar os processos educacionais, e lidar com todos os desafios que surgiram diante do avanço tecnológico, a fim de impulsionar uma educação disruptiva, oferecendo uma formação que além de consumir informação, os alunos estejam preparados para interpretar e confrontar dados.

Moran (2015), ao abordar sobre as novas possibilidades educacionais devido a inserção das tecnologias no campo educacional, compreende a Educação a Distância como o processo de ensino e aprendizagem em que alunos e professores estão separados fisicamente, todavia conectados por intermédio de ferramentas de comunicação, tais como Internet, computadores, entre outras tecnologias.

A Inteligência Artificial está intimamente relacionada ao ensino a distância, e conseqüentemente aos ambientes virtuais de aprendizagem, constituindo uma das temáticas de maior relevância que vem sendo notadamente discutidas na contemporaneidade. Para Kurzweil (2012) a Inteligência Artificial pode ser definida como a arquitetura e confecção de máquinas que desempenham atividades que quando executadas por pessoas demandam inteligência.

O termo IA foi utilizado pela primeira vez em 1956 pelo professor John MacCarthy em uma conferência chamada “*O Eros Eletrônico*”, sendo nesta ocasião conceituada como “a ciência e a engenharia de produzir máquinas inteligentes” (HIPOCAMPUS, 2022). Assim, pode-se dizer que a IA nada mais é do que um conjunto de ciências, teorias e técnicas que incluem lógica matemática, estatística, probabilidade, neurobiologia computacional, ciências da computação que imitam a inteligência humana para executarem operações e tarefas, aprimorando a inteligência com base nas informações que analisam.



Murphy (2019) e Turbot (2017) pontuam que o ensino imbuído de recursos tecnológicos, sobretudo aqueles baseados em Inteligência Artificial (IA), tem se tornado cada vez mais imersivo, tanto dentro, quanto fora dos limites da sala de aula, visto que através destes novos recursos e ferramentas, o discente é capaz de adquirir conhecimento de diferentes formas, pois a ele é propiciado espaços e interações diversificadas.

O uso da IA no ensino a distância expande os espaços de prática educativa, ampliando o leque de interação e comunicação. McArthur (1993), ao abordar a temática, dispõe que a Inteligência Artificial estimula a reflexão e construção individual do conhecimento, fomenta a liberdade do aluno no que se refere a condução do seu processo de aprendizagem e auxilia no entendimento que a edificação e assimilação do conhecimento é fruto da relação do estudante com o sistema.

Além dos benefícios pontuados pelo autor, a adoção da Inteligência Artificial na educação favorece também o aprimoramento da rotina dos educadores, considerando que eles passam a ter auxílio na correção de atividades e na construção de planos de aula, outro ponto positivo é que assim como ocorre com a Netflix ou outro serviço streaming, uma plataforma de aprendizagem digital com o IA, conforme o aluno executa as atividades e provas, os algoritmos vão compreendendo melhor as suas dificuldades e preferências, e assim apresenta conteúdos personalizados para cada aluno.

Wunsch, Richter e Machado (2017) trazem que a IA oportuniza o enriquecimento do contexto pedagógico, em especial a aprendizagem a distância e o *Blended Learning*, considerando que otimiza e permite homogeneizar o trabalho de diferentes metodologias, favorecendo espaços híbridos que colocam a aprendizagem em um novo patamar de inovação e efetivação.

Como exemplo de aplicação prática bem sucedida de implementação da IA, Neves (2022) apresenta o caso da Sebrae-SP e da Weni Plataforma. Em período de pandemia a Sebrae-SP teve a grandiosa missão de desenvolver um projeto educacional via WhatsApp no intuito de capacitar empreendedores de suas próprias casas. Tudo começou quando a responsável por Soluções e Transformação Digital na organização, Luana Carvalho, passou a buscar uma tecnologia para disponibilizar ao público uma forma de acompanharem os cursos oferecidos pela instituição através do celular (NEVES, 2022).

Assim, um ano após a implementação do projeto, e mais de 25 cursos disponibilizados, a Instituição conseguiu capacitar milhares de microempreendedores individuais (MEIs) através da tecnologia inteligente que compartilhava e disponibilizava cursos online, materiais e conteúdos digitais (NEVES, 2022).



Além disso, essa situação também afetou professores de todos os lugares, que precisaram buscar em diferentes plataformas e ambientes virtuais de aprendizagens, os conhecimentos e novas metodologias para ensinar e aprender de maneira híbrida, com metodologias ativas que pudessem abarcar as novas necessidades conjunturais nesse cenário contemporâneo disruptivo. Em Lucas do Rio Verde, no estado de Mato Grosso, os educadores precisaram, da mesma maneira, buscar os recursos oferecidos por meio de vários cursos em ambientes virtuais para capacitar-se, aprimorar as metodologias e práticas, e melhor atender os alunos; personalizando a trajetória de aprendizagens, a partir do cenário digital.

Desta maneira, as mudanças vêm chegando aos bancos escolares, mas em velocidades e níveis diferentes; afinal, sabe-se que no Brasil as realidades são diferentes; cabendo, portanto, aos educadores, o importante papel de fazer a diferença a partir das condições que têm, e da melhor maneira que puder; aliando metodologias tradicionais e ativas, engajando-se em parcerias em perspectiva transdisciplinar, tendo como foco capacitar seus alunos digitalmente, também para a vida fora da escola.

Compreende-se que a IA não veio para eliminar as metodologias existentes, ou desvalorizar o profissional de ensino, mas sim ampliar as possibilidades, levando a aprendizagem a um novo patamar de inovação, enriquecendo o contexto pedagógico. Todavia, é importante salientar que embora os benefícios sejam notáveis, há muitas barreiras que ainda precisam ser vencidas, tais como a falta de infraestrutura, e a falta de investimento, o que pode ocasionar em uma implementação muito mais demorada, implicando em sérios prejuízos aos discentes.

Se a inclusão digital é uma prerrogativa fundamental para que o aluno possa se inserir na sociedade como agente de transformação, possa se comunicar no mundo digital, desenvolver o senso crítico e a compreensão acerca das concepções que envolvem informação versus conhecimento; precisa-se ressignificar a prática pedagógica que atravessa todos os componentes curriculares, capacitar docentes; e abrir as portas da escola para as mudanças e benefícios da Inteligência Artificial, que muito têm a contribuir para as novas habilidades e competências que se requer na atualidade.

Considerações finais

Com as transformações tecnológicas e todas as implicações que essas ferramentas e recursos trouxeram ao mundo, um novo modelo de sociedade passou a existir, ocasionando em uma série de modificações para o campo educacional. As instituições de ensino precisaram rever os seus conceitos e metodologias a fim de acompanhar as transformações tecnológicas ao longo do último século.



Neste contexto, surge o Ensino a Distância, para contribuir e auxiliar os professores em suas práticas junto aos alunos, proporcionando novas possibilidades pedagógicas. A IA juntamente com o ensino a distância, vem para alavancar o ensino e aprendizagem, tornando as aulas mais eficazes e diversificadas. Contudo, ressalta-se que por se tratar de algo novo, sua inserção deve ser graduada e planejada, a fim de proporcionar um ensino de qualidade.

Assim, com base nos objetivos traçados, pode-se afirmar que a pesquisa trouxe uma breve discussão acerca da implementação da Inteligência Artificial no campo educacional, elucidando benefícios e algumas desvantagens.

Conclui-se que a utilização da Inteligência Artificial nas Instituições de Ensino garante a transformação que o segmento da educação precisa para conseguir acompanhar as transformações no mundo. Através da sua adoção planejada, tanto os professores quanto os alunos passam a atuar de maneira mais produtiva e assertiva, o que influencia diretamente na taxa de permanência e implica significativamente na formação integral do aluno do século XXI.

Referências Bibliográficas

HIPOCAMPUS, Aprendizagem Digital. A importância da Inteligência Artificial na Aprendizagem Digital, EAD, educação online, ensino híbrido, tecnologia em educação, 2022. Disponível em: <https://hipocampus.com.br/a-importancia-da-inteligencia-artificial-na-aprendizagem-digital>.

KURZWEIL, R. How to Create a Mind: The Secret of Human Thought Revealed. Viking, 2012.

MCARTHUR, A. A. (1993). Community Business and Urban Regeneration. *Urban Studies*, v, 30, n. 4–5, p. 849–873, 1993

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015

MURPHY, Robert F. Artificial Intelligence Applications to Support K–12 Teachers and Teaching. *Perspective Expert insights on a timely policy issue*, p. 1–20, jan. 2019.

NEVES, Leandro. Como a inteligência artificial pode contribuir para a educação? Weni.ai, 2022. Disponível em: <https://weni.ai/blog/inteligencia-artificial-educacao/>.

TURBOT, Sébastien. Inteligência artificial na educação: não ignore, faça bom uso! Porvir, p. 1–5, set. 2017. Disponível em: <http://porvir.org/inteligencia-artificial-na-educacao-nao-ignore-faca-bom-uso/>.



WUNSCH, Luana Priscila; RICHTER, Ana Patrícia Henzel; MACHADO, Marcos Hivan Petter. Realidade virtual: apoio para a prática contextualizada e interdisciplinar na educação básica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13, 2017.



HISTORIOGRAFIA DO CEARÁ

Mateus Sérgio Bezerra Junior

Introdução

Esta proposta de pesquisa tem como tema a historiografia do Ceará, que se apoiará na investigação bibliográfica. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 83), todas as ciências caracterizam-se justamente pela utilização de métodos científicos, que são o “conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permitem alcançar o objetivo”. Segundo eles, é através da investigação de textos e pesquisas que conseguimos desenvolver o tema proposto.

Assim, temos como objetivo geral analisar e entender o contexto histórico-cultural do Ceará, além de compreender toda a sua dimensão territorial e social. Como objetivos específicos iremos discutir historicamente o surgimento do estado do Ceará. Posteriormente entender a dimensão territorial e local, além de refletir sobre o histórico-cultural da terra da luz.

Destacamos que o Ceará é um dos Estados localizados no Nordeste brasileiro. É um estado marcado por um contexto histórico-cultural de muitas lutas e conquistas. Que passou um por período de hostilização por parte de seus donatários que alegavam a falta de riquezas e um solo e vegetação ineficaz e hostil.

Observamos que o estado do Ceará apresenta uma extensão territorial de: 148.286 km² (IBGE, 2019). É considerado o 4º maior estado do Nordeste em território. Conta com 184 municípios, divididos em 6 regiões, são elas: Fortaleza, Quixadá, Iguatu, Sobral, Crateús, Juazeiro do Norte. Além de uma posição geográfica bem próxima da Europa, favorecendo assim a exportação pelos portos cearenses.

Por fim, trazemos os folguedos cearenses que são festas populares de origem religiosa que tem a inclusão de encenação, música e dança, são bem frequentes em todo o país. No Ceará podemos destacar o bumba meu boi, uns dos folguedos mais populares do Brasil tendo diversos nomes em diferentes regiões e a festa junina, mas conhecida como são João.

Refletir sobre a historiografia do Ceará

A geografia é a ciência responsável por estudar o espaço humano e os aspectos físicos e biológicos do planeta Terra. Ao estudarmos a geografia do Ceará



podemos analisar e perceber a sua extensão territorial, além de seus aspectos populacional e ambiental.

O Ceará é um dos Estados localizados no Nordeste brasileiro. É um estado marcado por um contexto histórico de muita luta e conquistas. Passou um período de hostilização por causa de sua terra e vegetação. Sendo “esquecido” por Portugal no século XVI, por falta de ouro, prata e especiarias em seu território. Na época o “siará” era fonte de sal e animais silvestres, mediante a essa situação local, o então Antônio Cardoso de Barros, donatário da época, nem pisou em solo cearense pois não tinha um atrativo econômico.

Os primeiros habitantes do solo cearense não eram muito chegados a visitantes, tendo algumas tribos bem violentas. Isso fez com que a conquista do solo cearense fosse marcada por muitas guerras locais entre nativos e cara pálidas (espanhóis, portugueses, holandeses). Com a criação de vilas, o Ceará teve a sua primeira capital, Aquiraz em 1713. Mas, após uma invasão nativa que ficou conhecida como “a guerra dos bárbaros”, a cidade foi evacuada e os habitantes procuraram abrigo no forte em Fortaleza. Com isso, posteriormente em 1726 a vila de Fortaleza foi então homologada à capital do Ceará.

O Ceará é caracterizado pela existência de dois climas: tropical úmido e semiárido. O estado está localizado entre o 2ºS e o 7ºS, bem próximo ao equador, e é diretamente afetado pelos ventos alísios, o que agrava a situação eólica na região. O clima semiárido predomina na maior parte de seu território, sendo registrado muitas secas periódicas. As partes úmidas e subúmidas do estado concentram-se em algumas áreas litorâneas e nas áreas de maior altitude. A estação chuvosa ocorre entre janeiro e julho, e dezembro é a estação pré-chuvosa. Devido à falta de água em toda a região neste ano, ela domina grande parte do estado, principalmente na parte central. Embora a estação chuvosa dura de três a cinco meses (geralmente de fevereiro a abril), a seca no estado pode durar até nove meses. E é a seca que preocupa os cearenses. De 1991 a 2012, foram realizados mais de 1.700 registros.

A seca é responsável pelo grande sofrimento que perpassou pelo Nordeste e até hoje os períodos de estiagem podem ser sentidos por grande parte dos nordestinos. A história da seca no Ceará é bem contada pela escritora Raquel de Queiroz, que viu o seu povo ser dizimado pela seca. Uma cearense que retratou os perpasses e o cenário da seca, vivenciado pelo povo. Araújo, 2009, faz um breve resumo no qual diz:

Com o livro “O Quinze” Rachel de Queiroz explorou o significado da seca na vida do povo nordestino, a autora soube amarrar os efeitos deste fenômeno climático à vida de seus personagens ao longo da trama conseguindo desta



forma, mostrar ao leitor quão significativo e relevante é este fenômeno, aliado ao descaso governamental ao lidar com a população habitante desta região.

A escritora e romancista fortalezense explicou e contou ao mundo o sofrimento vivenciado pelo povo nordestino e narrou em seus livros a história dos retirantes que fugiam da seca em direção à capital. Rios, 2020, nos conta que:

Até os anos 2000 a principal resposta diante dos períodos de seca era a migração para as grandes cidades. Contudo, a saída dessas populações tem acontecido mediante uma rede de sentidos e relações de força entre o Estado, as elites econômicas e políticas, e as astúcias, crenças e saberes de homens e mulheres que formam a população pobre do semiárido.

Os problemas ocasionados pelas secas no semiárido nordestino eram narrados por diversos pontos de vista, porém Araújo faz questão de contar esse fato a partir do ponto de vista dos retirantes, tendo em vista o descaso por parte do governo da época, já que a grande preocupação não era as pessoas que estavam morrendo de fome e sede no interior, mas o embelezamento da capital. Araújo, 2009, fala:

Do ponto de vista dos retirantes que abandonaram toda uma vida já consolidada em busca de emprego, alimento, sobrevivência, a autora destaca o Estado que pouco fez para amenizar os efeitos desastrosos do clima em sua vida. Sob o olhar dos retirantes, as medidas tomadas são ínfimas: a construção de açudes, barragens ou a criação dos “campos de concentração” que abrigavam famintos e miseráveis, fornecia algum alimento, porém nenhuma segurança ou habitação digna, e os deixava amontoados em local aberto em meio a doenças e mais miséria.

O descaso do Governo e governantes da época eram tão claros que as medidas adotadas eram frágeis e risonhas, não sendo suficiente para minimizar a situação.

O Ceará tem uma situação climática bem característica do local, a vegetação predominante é xerófila, ou como é mais conhecida caatinga, já que abrange cerca de 46% do território. A “caatinga refere-se ao predominante tipo de vegetação do semiárido que se abriga em grande parte do Nordeste do Brasil”. Vale salientar que esse clima não é característico somente do Ceará. Conforme a revista digital Cultura Mix, 2013.

A caatinga cobre cerca de 830.000 km quadrados no norte do Brasil e inclui partes de nove estados: Alagoas, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. No entanto, este termo é aplicado por falta de uma terminologia mais precisa e na ausência de uma descrição detalhada desta variada vegetação.

Tendo em vista as informações anteriores sobre o clima e vegetação do Ceará, e como compreendemos que cada vegetação é específica de sua região, destacamos abaixo algumas imagens que enfatizam essas afirmações.



Imagem 1



Fonte: [https://www.shutterstock.com/image-photo/1462897139?utm_source=iptc & utm_medium= googleimages\ utm_campaign=image](https://www.shutterstock.com/image-photo/1462897139?utm_source=iptc&utm_medium=googleimages\utm_campaign=image).

Imagem 2



Fonte: http://www.dw.com/image/42751761_303.jpg.

Na primeira imagem, podemos perceber a presença de um solo bem petrificado com pequenas variações de rochas, além de uma vegetação seca, com a presença de cactos e sem fontes pluviais.

Já a segunda imagem retrata um cenário bem diferente do anterior, sendo que ambas retratam a caatinga. A segunda imagem nos mostra uma região bem alagada e com uma vegetação bem verde, com árvores típicas da região.

Entender a dimensão territorial

O Estado do Ceará apresenta uma extensão territorial de área territorial: 148.286 km² (IBGE, 2019). É considerado o 4º maior estado do Nordeste em território. O estado é banhado pelo Oceano Atlântico, e faz divisas com outros



quatro estados do Nordeste do Brasil, são eles: Piauí, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte.

O Ceará conta com 184 municípios, divididos em 6 regiões, são elas: Fortaleza, Quixadá, Iguatu, Sobral, Crateús, Juazeiro do Norte. Além de uma posição geográfica bem próxima da Europa, favorecendo assim a exportação pelos portos cearenses. Veja a posição geográfica de dimensões e limites do Ceará, referente ao mapa do Brasil e do Nordeste e suas fronteiras.

Imagem 3



Fonte: <http://www2.ipece.ce.gov.br/atlas/capitulo1/11/111.htm>.

Imagem 4



Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/ceara.htm>.



Conforme a imagem acima, vemos a distribuição territorial do Ceará e os Estado no qual faz fronteira, destacando bem a sua posição em todo o território nacional e na sua região. Além de informações como área e espaço geográfico.

Com isso, descartamos as bacias hidrográficas do Ceará que são constituídas em conjuntos de terras delimitadas por divisores de água, fundamentalmente abastecida por um rio principal, subafluente e afluente. O Ceará é composto por 11 bacias hidrográficas independentes, o estado conta com um total de 133 açudes.

A bacia hidrográfica do alto do Jaguaribe é uma das responsáveis por abastecer grande parte do interior. Já a capital Fortaleza e região metropolitana é abastecida pelo açude público Padre Cícero, também conhecido como Castanhão, que foi inaugurado em 2002, com a finalidade de melhorar o abastecimento hídrico do Estado.

Os folguedos cearenses

As raízes culturais afro-brasileiras fazem parte do Patrimônio Histórico-Cultural, e são referências nos dias de hoje. O processo de colonização do Brasil foi o responsável por muitas formas diferentes de ver o mundo. Interferindo e influenciando na nossa forma de viver e se expressar. Compreendemos que o Brasil é formado por três referências culturais, que são: Indígenas, Europeias e Africanas. Tudo isso contribuiu para que o país se tornasse uma diversidade. Com diferentes culturas, ritos, mitos e crenças. Campos, 1960, nos diz:

O boi, antigamente, era folgado em que a votavam os versos musicados, e cantados pelos foliões que se acompanhavam de instrumentos comuns ao ambiente. é certo que sempre houve uma parte dialogada, mas tão pequena, que servia apenas para dar sequência aos números musicais que os brincantes entoavam, e auxiliar a interpretação que as figuras desejavam interpretar a brincadeira.

Os folguedos, que são festas populares de origem religiosa que tem a inclusão de encenação, música e dança, são bem frequentes em todo o país.

No Ceará podemos destacar a o bumba meu boi, uns dos folguedos mais populares do Brasil tendo diversos nomes em diferentes regiões.

A festa do bumba meu boi unifica as três referências culturais do Brasil, tendo um enredo bem peculiar e místico. Os brincantes contam que história começa com casal de escravos que viviam de favor em uma fazenda, sua esposa estava grávida e tinha como desejo de gestante comer língua de boi, seu marido então decide por fim corta a língua do boi de seu patrão, a fim de satisfazer o desejo de sua esposa. Porém seu senhor descobre o fato ocorrido e ordena que mantenha



o escravo. Por ação de desespero ele recorre aos pajés da região em busca de milagres, após rezas e aclamações o boi torna a viver e o escravo escapa da morte.



Fonte: <https://static.todamateria.com.br/upload/bo/im/boimaranhaofinal-cke.jpg>.

A imagem acima faz referência a festa do bumba meu boi, no qual como podemos ver, temos a presença do boi, bem colorido e com traços rendados, centralizado no meio da dança. Podemos ver também os brincantes ao redor do personagem principal dançando e cantando músicas em alusão ao boi. Além de um cenário bem devoto e cheio de crenças.

Outro folguedo bastante popular no Brasil é a festa junina, ou São João. Festa típica da Região Nordeste do país. O São João do Nordeste é um evento festival que ocorre todos os anos no mês de junho no Nordeste e traz vários grupos de danças de quadrilhas de várias regiões e Estados nordestinos.

No Ceará há uma aclamação pelos arraiais no mês de junho, no interior há uma maior festividade realizada pelos moradores, sobre a proteção e bênção dos santos, os brincantes festejam por semanas, e colocam em prática a cultura da região local. A festa junina cearense conta com vários grupos musicais, cantando e tocando forró e o xote de Luiz Gonzaga, Dominguinhas e bandas de referências. Além de apresentações artísticas como as quadrilhas de dança e o famoso casamento matuto. Temos também o resgate das brincadeiras tradicionais como: pescaria, tiro ao alvo, ache o rabo do burro entre muitas outras.

O que se destacar também nos festejos juninos são as comidas tradicionais que movem grande parte da economia local, comidas típicas como: o pratinho que vem creme de galinha, vatapá, arroz, paçoca e salada, maçã do amor, pé de moleque, munguzá doce e salgado. Destacamos que a festa do bumba meu boi foi incluída na lista de Patrimônio Cultural do Brasil pelo IPHAN, Instituto do



Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, como forma de reconhecimento a esse folguedo.

Conclusão

Concluimos que a historiografia do Ceará é de forma geral bem diversificada e pluralista. O Ceará é um dos Estados localizados no Nordeste brasileiro. É um Estado marcado por um contexto histórico de muita luta e conquistas. Passou um período de hostilização por causa de sua terra e vegetação, contudo, acabou se tornando referência na História do Brasil, carimbando assim o seu legado nos livros de História. O clima semiárido predomina na maior parte de seu território, sendo registrado muitas secas periódicas, que castigou o seu povo por muitos anos, que inspirou diversos cearenses a transmitir a seca do nordeste de diversas formas para o mundo. Quando comparamos e analisamos a História do Ceará, “a terra da luz”, concluimos que o seu povo contribuiu bastante com o desenvolvimento política e social do Brasil. Sendo um Estado referência em preservação da cultura popular brasileira e do patrimônio histórico-cultural, expressados em monumentos, tombamentos, expressões artísticas e culturais.

Referência Bibliográficas

ARAÚJO, Kárita de Fátima. 1915: A seca e o sertão sob o olhar de Raquel de Queiroz. Estudos Históricos – cdhrp- Diciembre 2009 - Nº 3 – ISSN: 1688 – 5317. Disponível em: https://estudioshistoricos.org/edicion_3/araujo-martins.pdf. Acesso em 10 jan. 2022.

CAMPOS, Eduardo. Estudo dos folclores cearense. 1960 as clássicas duas palavras. Pág.: 12. Disponível em: <file:///C:/Users/Matheus/Desktop/folguedo.pdf>. Acesso em 28 de janeiro. 2022.

LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica, 5. Ed. São Paulo. Atlas 2003. 2020. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india. Acesso em: 24 jan. 2022

Revista DIGITAL: Cultura Mix. 2013. Disponível em: <https://meioambiente.culturamix.com/natureza/a-vegetacao-do-ceara-terra-da-catinga>. Acesso em: 26 de jan. 2022.



EDUCAÇÃO MARXISTA: A POLITÉCNICA DE LÊNIN E A ESCOLA UNITÁRIA DE GRAMSCI

*Antônio Custódio Lopes¹
Naider Tadeu Porcel²*

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar as principais características da educação sob a perspectiva marxista. Embora Marx não tenha em seus estudos definido claramente uma proposta educacional, a análise de sua obra, realizada por vários estudiosos é capaz de definir algumas características do denominado “trabalho como princípio educativo”.

Além disso, visamos verificar se essas características estão presentes em modelos educacionais com clara e confessa inspiração marxista, como é o caso da Educação Politécnica de Lênin e da Escola Unitária de Antônio Gramsci.

A pesquisa tem como referência principal da tese de doutorado do professor Vagno Emygdio Machado Dias que tem como objeto de estudo “A educação integrada e a profissionalização no ensino médio”, além de outras referências utilizadas no componente curricular Bases Conceituais para a Educação Profissional e Tecnológica do programa de mestrado em educação ProfEPT do Instituto Federal do Sul de Minas, campus Poços de Caldas. (DIAS, 2020).

A educação marxista

Segundo Marx, o homem é definido pela racionalidade. A transformação da natureza em função das necessidades humanas é trabalho. Portanto, trabalho e educação são considerados atributos essenciais do homem. No início os homens aprendiam a produzir sua existência trabalhando, mostrando a estreita e antiga relação entre trabalho e educação, porém os meios de produção eram coletivos e não havia divisão de classes tudo era feito em comum, o chamado comunismo primitivo (MARX, 2007).

¹ Mestrando do programa de Mestrado PROFEPT, IFSULDEMINAS, CAMPUS Poços de Caldas, todilopes@gmail.com

² Mestrando do programa de Mestrado PROFEPT, IFSULDEMINAS, CAMPUS Poços de Caldas, naidertp@gmail.com



O surgimento da propriedade privada dividiu os homens em classes sociais e também provocou rupturas na educação. Passou-se a ter uma educação para os homens livres e outra, diferente, para a classe não proprietária. A primeira, focada em atividades intelectuais, deu origem à escola como conhecemos hoje, a outra tinha por objetivo a assimilação do próprio processo de trabalho. Interessante que a gênese da nossa escola baseia-se em um princípio elitista e excludente.

A introdução do modo de produção capitalista por um lado desenvolveu a ideia e uma escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, mas que tem por objetivo a reprodução e a perpetuação deste modo de produção capitalista e consequente divisão da sociedade em classes e separação entre escola e trabalho.

Nesse sentido, recorremos ao texto escrito por Manacorda, em sua História da Educação:

A separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos, e a definição da instrução “institucionalizada” como *institutio oratoria*, isto é, como formação do governante para a arte da palavra entendida como arte de governar (o “dizer”, ao qual se associa a arte das armas, que é o “fazer” dos dominantes); trata-se, também, da exclusão dessa arte de todo indivíduo das classes dominadas, considerado um “charlatão demagogo”, um *meduti*. A consciência da separação entre as duas formações do homem tem a sua expressão literária nas chamadas “sátiras dos ofícios”. Logo esse processo de inculturação se transforma numa instrução que cada vez mais define o seu lugar como uma “escola”, destinada à transmissão de uma cultura livresca codificada, numa áspera e sádica relação pedagógica. (MANACORDA, 2006, p. 356 *apud* SAVIANI, 2007, p. 156)

Portanto, segundo Marx, a educação deve ter como objetivo a construção do homem omnilateral. Uma formação mais ampla, mais avançada que permita o livre desenvolvimento das potencialidades humanas (MANACORDA, 2010).

Esta relação entre a vida, o ensino e o trabalho, característica do referencial teórico marxiano é base para a construção e desenvolvimento da Escola Politécnica implementada por Lênin, bem como para a construção do conceito de Escola Unitária proposto por Antônio Gramsci. Como a escola é parte fundamental da vida, deve ter como objetivo a transformação social, ou seja, propiciar condições para a luta contra a exploração econômica capitalista. (DIAS, 2020).

A escola politécnica de Lênin

Em uma URSS recém-saída da Revolução Comunista, destruída economicamente e buscando um desenvolvimento científico, cultural e industrial, preservando o princípio comunista, Lênin busca a construção de uma escola capaz da construção econômica da sociedade comunista, através da elevação cultural dos trabalhadores e baseada na ciência moderna.



A politecnia foi defendida como essa proposta de educação socialista que visa a ampla formação geral e científica, que reconhece a importância da relação entre ensino e produção, porém contrária à profissionalização precoce. Uma educação politécnica, na acepção de Lênin, é capaz de formar trabalhadores contrários à lógica capitalista, que busca operários hábeis e submissos à exploração da força de trabalho.

Outro aspecto importante da politecnia, destacado por Nácia Krupskaya, companheira de Lênin e membra do Comissariado da Instrução da URSS, é que essa formação ampla do indivíduo também atende à necessidade da formação do caráter e da personalidade, indo ao encontro do conceito de formação do homem político, omnilateral ou comunista.

Nesse cenário de reconstrução, com a necessidade de universalizar a cultura e a educação, combater o analfabetismo e qualificar os trabalhadores para o desenvolvimento industrial, a solução educacional encontrada na URSS foi a união entre a politecnia e a profissionalização, proposta por Krupskaya, integrando o ensino geral e a produção, que possuem o mesmo fundamento, a ciência.

Já Anatóli Lunatcharski, diretor geral do Comissariado de Instrução, defendia que a educação comunista deveria basear-se nos conhecimentos científicos produzidos historicamente pela sociedade e que satisfaça os interesses comuns do povo e tratou do conceito da Escola Única do Trabalho, uma educação socialista, baseada nos princípios e na filosofia da politecnia e capaz de superar a divisão social de classes e permitir a formação de cidadãos livres e autônomos.

Lunatcharski propõe ainda uma interessante solução intermediária: uma combinação temporária entre o ensino politécnico e o ensino profissionalizante. Uma escola que garanta a formação geral, especialista nos níveis superiores de escolaridade e generalista e tecnológica nos níveis médios de escolaridade.

Lunatcharski compartilha com Krupskaya e Lênin da concepção de que o ensino politécnico é um ensino técnico, não se resumindo ao ensino geral, embora seja parte integrante dele, porque o ensino técnico está intimamente relacionado à ciência e à tecnologia. Concomitante no ensino geral, acompanhando o desenvolvimento geral da personalidade. Esta educação contribui com o pleno desenvolvimento psicossocial e a liberdade de escolhas maduras e refletidas. (DIAS, 2015, p. 66).

A análise do ensino profissional de Lênin e as interpretações de Krupskaya e Lunatcharski demonstram que a função social do ensino não pode ser simplesmente a formação da mão de obra, a profissionalização. Quando buscamos uma formação ampla e completa, destinada à classe trabalhadora, capaz de propiciar a participação da sociedade em sua plenitude, valorizando o trabalho



e a produção e também a formação da personalidade e do caráter, certamente vamos ao encontro de uma educação politécnica.

E embora alguns queiram atribuir ao ensino politécnico um aspecto irreal ou utópico, talvez seja única maneira de evitar a separação entre teoria e prática e atingir a Educação Integral, formando pessoas aptas a “realizar interações sociais na totalidade da vida social, tornando-se realmente, educador, organizador e dirigente”. Assim “o ensino politécnico não é um princípio que se deve buscar no fim do túnel, é o único caminho, o verdadeiro percurso para construir a educação socialista”. (DIAS, 2015, p. 46).

A escola unitária de Gramsci

Para Dias (2015), a questão central colocada por Gramsci, na relação entre escola e trabalho, possui um viés político. Por conseguinte, é uma relação essencialmente política e, como tal, deve ser encarada pela classe trabalhadora. É através da educação que o homem se torna um ser político, bem como um ser histórico. Por isso, o trabalho é enfatizado como o mediador por excelência entre o homem e a natureza. (DIAS, 2015, p. 78-79).

A Escola Unitária de Gramsci é baseada no conceito marxista da existência concreta do homem, influenciado pelo contexto histórico e pelo cotidiano e tem o trabalho como princípio educativo. Tem especial preocupação com os adolescentes que para desenvolver a identidade e personalidade própria não podem ser tratados como adultos, nem como crianças.

Para Gramsci, o homem somente pode se o homem no plural (homens), com existência concreta, determinado pelo contexto histórico e pelas circunstâncias do cotidiano, portanto, do homem realmente existente. Assim, o trabalho tanto pode ser a emancipação humana como meio pelo qual se procura e se induz à escravidão. Desse modo, o homem, como síntese do trabalho humano, em relação à natureza e à histórica humana, mediatizado pelo trabalho, não pode se subjugar e se limitar por aquilo que ele próprio é criador, a não ser pela alienação e escravidão. (DIAS, 2015, p. 77)

No contexto da Segunda Guerra Mundial, Gramsci avalia que a escola italiana valorizou a formação para o emprego e não para o trabalho, intensificou o nacionalismo e o patriotismo, produzindo homens desajustados ao convívio social. Condena as escolas profissionalizantes que, na tentativa de responder aos desejos imediatistas dos estados e dos trabalhadores e aproveitando das dificuldades econômicas das famílias, servem ao mercado e ao ideal da burguesia oferecendo poucas, ou quase nenhuma, oportunidades de ascensão social.



Gramsci define uma escola baseada na ciência, na vida e na realidade, que forme homens livres de qualquer ideologia, uma educação capaz de formar o homem político:

O homem não é algo preparado para determinadas coisas, antes de sua própria decisão ou de sua capacidade de tomar decisões de forma autônoma; a liberdade de assumir determinadas atitudes/ações diante das possibilidades garante ao homem o encontrar-se com a história, e assumir, de forma intransigente, sua essência política: assim é possível dizer que o homem é essencialmente político, já que para transformar e dirigir conscientemente os outros homens, ele concretiza sua “humanidade”, sua “natureza humana” (GRAMSCI, 2011, Caderno II, p. 407).

Essa escola é uma escola do trabalho (não do emprego), que não se opõe ao desenvolvimento econômico, mas que tenha como objetivo a formação do trabalhador para gerir a produção. Uma escola de saber desinteressado, no sentido de objetiva e baseada estritamente no conhecimento científico. Outra característica é que seja uma escola universal, para todos e que valorize a cultura, que assim como a escola, sempre foi privilégio de poucos.

A escola do trabalho de Gramsci não é a escola estritamente profissionalizante, a produtiva que produz mais-valor, apesar disso, não é por sua vez utópica, mas justamente o contrário: é a que permite, sob o modo de produção capitalista, fazer parte da realidade produtiva, de modo que a profissionalização, a ser feita somente no ensino superior, tenho como respaldo uma base de formação humanista moderna, científica e cultural, capaz de fazer do profissional (especialista) dirigente e governante. (DIAS, 2015, p. 85)

Dias (2015) aponta, ainda, que a crítica feita por Gramsci às escolas profissionalizantes é por considerar que elas contribuam para aumentar as diferenças sociais o que, por outro lado, promoveria o aumento da desigualdade, algo absolutamente indesejável para o processo de emancipação do trabalhador. Na mente desse estudioso, ao invés de qualificar para um determinado posto de trabalho, a escola deveria capacitar todo o indivíduo, em todas as suas dimensões, para ocupar a função de dirigente.

Após mais de quarenta anos, só uma nova e terrível guerra conseguiu de novo chamar a atenção à escola, a toda a escola, e despertar a consciência de que existe em nosso país uma enorme disparidade entre a massa de alunos das artes liberais e a dos alunos da arte da produção do trabalho. [...] a possibilidade de aperfeiçoar-se, de elevar-se e de buscar aquela cultura profissional da qual brota a força animadora da indústria, do comércio e da agricultura. Sacrificou-se a escola do trabalho pela escola do emprego. A burocracia matou a produção. [...]. Até mesmo a escola técnica tornou-se uma fábrica de empregos, embora Casati, que a idealizou, 80 tivesse estabelecido como seu fim “dar aos jovens que pretendem dedicar-se a determinada carreira do serviço público, à indústria e ao trato dos assuntos agrários a conveniente cultura geral e especializada” [...] Agora, após os ensinamentos da guerra, tomamos consciência de que não basta



saber administrar e distribuir, mas que é necessário produzir. As possibilidades de um país são dadas exatamente pela riqueza que ele produz e pelo modo como produz, não pelos palavreados de seus advogados e pelas mirabolantes invenções de seus gênios. [...] A Itália carece da escola do trabalho. O pouco que se fez foi devido ao acaso, ao impulso cego da necessidade que faz desabrochar, ao lado dos organismos sólidos, também os inúteis, malsãos e danosos. O trabalho entre nós, contrariamente ao que a escola faz dissertar aos escolares, não é civil e socialmente estimado. [...] É o proletariado que deve exigir, que deve impor a escola do trabalho. Tudo o que contribua para intensificar e melhorar a produção interessa de perto ao socialismo e ao proletariado (GRAMSCI, 1980 apud DIAS, 2015, p. 79-80)

Para Gramsci a educação profissionalizante colabora para a manutenção da exclusão social, pois a profissionalização precoce dos trabalhadores atende somente às necessidades do mercado de trabalho, nem tampouco considera viável uma união entre a escola do trabalho e a escola profissionalizante, pois não propiciaria uma educação emancipadora. Completa que a exigências de uma formação omnilateral, que tenha o homem como centro do processo produtivo, não é compatível com a profissionalização.

Gramsci não aceita a antecipação da profissionalização dos filhos em razão das necessidades econômicas das famílias. O Estado deve garantir as condições para que todos os alunos permaneçam na escola sem precisar trabalhar, corrigindo a exclusão escolar e social e também evitando a exploração do trabalho infantil, seja pelo capitalismo ou pelos pais. Para garantir a todos as mesmas oportunidades educacionais, a escola deve ser única, sem divisão de grupos ou classes, a maneira de se evitar escolas diferenciadas é a escola ser unitária:

Por isso, na escola unitária, a última a se de ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral, necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.) (GRAMSCI, 2011, Caderno 12, p.39).

A Escola Unitária, também chamada única, se caracteriza como um modelo de escola voltada para princípios humanistas, com a finalidade de eliminar a dualidade do ensino, onde um determinado tipo de escola atende aos filhos da elite e outro, marcadamente profissional, é destinado aos filhos da classe trabalhadora.

A proposta de Gramsci se conduz no sentido de ampliar os horizontes da formação técnica, até alcançar o estágio da omnilateralidade, que estenda a todos se tornarem dirigentes, condição que hoje se restringe aos filhos da elite. A Escola Unitária fundamenta-se no trabalho como princípio educativo e tem como objetivo formar o intelectual moderno com capacidade dirigente e técnica, o



governante. Não pretende formar os sujeitos fragmentados, nem apenas especializações.

O objetivo da escola unitária é formar uma personalidade vigorosa, em sentido total e integral, com base no modelo de homem italiano da renascença: o tipo moderno de Leonardo da Vinci, síntese do engenheiro americano, do filósofo alemão e do político francês. (GRAMSCI, 2005, p. 225).

A escola única pretende ser uma escola para todos, baseada no trabalho e na ciência moderna. Para tanto, a educação proposta por Gramsci é fundamenta na escola humanista, na realidade e no contexto histórico da sociedade e na ciência, tecnologia e no industrialismo moderno. Embora seja um modelo ideal e universal que busca acabar com a divisão da escola conforme as classes sociais e também com a sociedade classista, não é utópica, futurista ou apenas realizada em uma sociedade socialista.

Assim, a diversificação e a proliferação dos tipos de escola contribuem em a especialização própria da divisão social e técnica do trabalho, portanto criam toda uma gradação de qualificações, em algumas das quais não mais aprece nenhuma atribuição diretiva e organizativa. Ou seja, as especializações profissionais tendem a manter uma sociedade tradicional conservadora ou criar especialistas, doutrinadores de uma ciência da moderna produção, lembrando que a relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata. (GRAMSCI, 2011, Caderno 12, p.20-21).

Assim, a escola de Gramsci tem o trabalho como princípio educativo que deve relacionar a escola e a vida sem, no entanto, reproduzir as atividades industriais no ambiente escolar. A escola unitária não é uma combinação ou fusão do ensino humanista com o ensino profissional, pois busca a formação do intelectual moderno não somente para atuar no mercado de trabalho, mas para participar da vida social em plenitude. Não é uma escola padronizada, pois utiliza uma pedagogia correspondente capaz de concretizar os objetivos, progressista, crítica e histórica, buscando a diversidade através de “itinerários formativos diversificados em conformidade com as personalidades individuais e com a universalidade de uma concepção de mundo socialista”. (DIAS, 2015, p. 103).

Considerações finais

Embora Marx não tenha desenvolvido um conceito de educação, podemos indicar o trabalho como princípio educativo como o fundamento da concepção marxista de educação. Podemos resumir este princípio como:

1) Educação pública, gratuita, obrigatória e única para todas as crianças e jovens, de forma a romper com o monopólio por parte da burguesia da cultura, do conhecimento. 2) A combinação da educação (incluindo-se aí a educação intelectual, corporal e tecnológica) com a produção material com o propósito de



superar o hiato historicamente produzido entre trabalho manual (execução, técnica) e trabalho intelectual (concepção, ciência) e com isso proporcionar a todos uma compreensão integral do processo produtivo. 3) A formação omnilateral (isto é, multilateral, integral) da personalidade de forma a tornar o ser humano capaz de produzir e fruir ciência, arte, técnica. 4) A integração recíproca da escola à sociedade com o propósito de superar a estranhamento entre as práticas educativas e as demais práticas sociais. (RODRIGUES, 1998)

Portanto, mesmo com algumas diferenças, principalmente em relação à profissionalização precoce, tanto a Escola Politécnica de Lênin, como a Escola Unitária de Gramsci podem ser consideradas como expressões da educação marxista, ou seja, como o materialismo dialético pode ser aplicado à educação.

A educação politécnica, ou politécnia, implementada por Lênin na URSS, baseia-se no conceito marxista, significa a união entre escola e trabalho, entre instrução intelectual e trabalho produtivo. Substituindo o indivíduo parcial, fragmentado, pelo indivíduo completamente desenvolvido.

A Escola Unitária não é um projeto utópico em uma sociedade socialista, ao contrário, pressupõe uma implementação imediata ligada dialeticamente ligada à extinção do modelo de escola atual para a superação da divisão da sociedade em classes.

A escola de Gramsci tem o trabalho como princípio educativo, e busca a emancipação da classe trabalhadora e a implantação de um novo processo de produtivo, a partir dessa concepção do trabalho. Portanto a condição para a efetivação e a superação do modelo de sociedade baseada na exploração do trabalho.

Outra diferença que pode ser apontada é que a Escola Politécnica foi adotada já em uma experiência socialista, a URSS pós-revolução bolchevique, enquanto a Escola Unitária foi pensada para justamente para combater a exploração do modo de produção capitalista, ambos convergem para a ideia que a superação das desigualdades sociais e exploração da classe trabalhadora passa pela construção de uma escola para todos e todas que possa formar o educando em sua plenitude para que possa atuar no mundo de forma autônoma e sem o jugo do mercado ou do poder econômico.



Referência Bibliográficas

DIAS, Vagno Emygdio Machado. *A educação integrada e a profissionalização no ensino médio*. Tese (Doutorado) em Educação, São Carlos, UFSCar, 2015.

DIAS, Vagno Emygdio Machado. A concepção de politécnia no pensamento educacional de Vladimir Lênin no contexto da revolução Russa. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 12, n. 2, p. 347-358, out. 2020. ISSN 2175-5604. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/37167>>. Acesso em: 23 Mai. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v12i2.37167>.

GRAMSCI, Antonio. *Cartas do Cárcere*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, Vol.1, 2005.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 6ª Ed., 2011.

MANACORDA, M. A. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006

MANACORDA, Mário. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: São Paulo, Editora Alínea, 2010.

MARX, Karl. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. São Paulo: Boitempo, 2007.

RODRIGUES, J. *A Educação Politécnica no Brasil*. Niterói: EdUFF, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. v.12, n.34, p.152-180, jan/abr 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso: 03. maio. 2021.



EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM LABORATÓRIO: SOLUÇÕES NOVAS PARA OS ANTIGOS PROBLEMAS

Neuza Maria Cechetti¹

Introdução

As reflexões acerca do processo de ensino/aprendizagem da matemática têm sido uma constante nas últimas décadas sendo intensificada diante dos resultados pífios das avaliações sistêmicas como o PISA, SAEB, SIMAVE/MG² e outras e os resultados pífios dos alunos nessas avaliações - em relação a aprendizagem da matemática, e a ansiedade dos professores quanto ao ensino da disciplina.

Diante de tal fragilidade, muito se tem discutido sobre os conhecimentos e saberes matemáticos nas aulas de Educação Matemática, do curso de Matemática da Faculdade Pereira de Freitas. Dessas discussões surgiu a ideia de abrir espaços no Laboratório de Matemática, da Faculdade tornando instituinte o processo dialógico entre a Faculdade e as Escolas - dos níveis fundamental e médio utilizando o lúdico para desmistificar o ensino/aprendizagem da Matemática. Aliando o lúdico a um conhecimento matemático como aspectos essenciais de contextualização da disciplina.

Além disto, contribuir na superação de vários preconceitos em relação a disciplina, construídos tanto por alunos quanto professores. De maneira que possa despertar, principalmente nos alunos o gosto e interesse pela Matemática, com entusiasmo e criatividade, por meio de instrumentais lógicos e científicos para a compreensão e a crítica da realidade.

A conjugação de esforços de alunos, professor, coordenador e diretor do Instituto Superior Doctum - Ipatinga - MG, tornou-se importante, na tarefa de desenvolver o gosto pela disciplina mais temida. Assim o curso de Matemática assume o desafio de combater o baixo interesse pela matemática, oportunizando aos alunos, do ensino fundamental e médio, momentos de prazer através da

¹ Doutora em Ciências da Educação; Mestre em Ciências da Educação; Especialista em Supervisão Escolar; Graduada em Pedagogia. Escritora das áreas de Didática (preferentemente do ensino da matemática) e Literatura Infantil. Pesquisadora na área da prática de professores. Diretora da Faculdade e Centro de Pesquisa Souza Martins - FACEPSMA.

² O Programme for International Student Assessment (Pisa); Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb); Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave).



matemática lúdica, desafiadora e descontraída, em visitas e atividades no Laboratório de Matemática.

Um dos nós górdio está no ensino da matemática

O alvo dessas visitas pedagógicas ao laboratório é a reflexão sobre o ensino da Matemática no Ensino Fundamental e Médio e, principalmente a Metodologia. O mais importante é que se pense na prática docente, em como se aprende e como se ensina, diante do mito gerado de que a matemática é uma ciência árida, difícil, “chata” e para o entendimento de um pequeno e seletivo grupo de “iluminados”.

Os textos, as atividades e os jogos de apoio que são aplicados têm por objetivo funcionar como um antídoto para esse mal que sempre acompanhou o ensino e a aprendizagem em Matemática.

O enfoque tem por base a área denominada *Educação Matemática*, que é uma área do conhecimento com um número crescente de adeptos em todo o mundo. Diversos professores têm usado, com sucesso, esses conhecimentos em suas aulas de Matemática.

A Educação Matemática serviu de base teórica para diversas reformulações curriculares, inclusive para os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O eminente professor brasileiro, Dr. Ubiratan D’Ambrósio um dos mais importantes Educadores Matemáticos do mundo apresenta, numa das palestras que proferiu duas sugestões que podem ajudar a Matemática a se tornar uma disciplina apreciada e útil na escola:

1. *Integrar a Matemática no mundo moderno, discutindo e analisando os problemas maiores da humanidade;*
2. *Recuperar o lúdico na Matemática.*

Diante disso, o Projeto: EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM LABORATÓRIO, vinculado ao curso de Matemática desenvolve um trabalho no âmbito de incentivo a essas práticas no estudo da matemática. Tendo como foco oportunizar aos alunos e professores das escolas do Vale do Aço, momentos agradáveis com atividades lúdicas para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem da matemática e divulgar o trabalho desenvolvido no Laboratório de Matemática.



O atendimento prioriza alunos e professores das escolas públicas e privadas do Vale do Aço, no Laboratório de Matemática da Faculdade, contemplando as seguintes etapas:

- *Seleção das atividades a serem desenvolvidas por monitores, com os professores e alunos/visitantes.
- *Preparação dos discentes para o exercício da monitoria.
- *Determinação dos dias/horários de visitação.
- *Agendamento das visitas.
- *Realização de relatórios escritos, contemplando as atividades de cada encontro, juntamente com a reação e depoimento dos participantes.

No decorrer do projeto, foram encaminhados à direção, os resultados obtidos, através de relatórios elaborados pelos alunos/monitores e divulgados na página da instituição, nos jornais e revistas da região.

Extensão universitária

Cabral (2002, p. 08) afirma que: a extensão universitária é eixo chave do ensino superior comprometido com os problemas sociais. É um campo especializado de intervenção para a construção do saber, pois teoria e prática são elos indissolúveis na produção do conhecimento que podem ser efetivadas pelos alunos fortalecendo a formação universitária e ao mesmo tempo, busca trazer respostas a problemas sociais existentes na sociedade.

Reafirma-se a função da extensão universitária de analisar, reconstruir e produzir conhecimento novo, criativa/perspectivas novas para os antigos entraves. Busca-se contribuir para a compreensão e minimização dos problemas que afetam a população no que diz respeito à apropriação dos conhecimentos matemáticos, universais, básicos para sua atuação cidadã.

Para Yamamoto (2000), a extensão universitária tradicionalmente tem sido interpretada como um conjunto de atividades desempenhadas pelas instituições superiores voltadas a transmissão de conhecimentos, à prestação de serviços e a difusão cultural.

Desta forma, percebe-se a extensão como uma mediação necessária entre a instituição superior e a sociedade, viabilizando uma ação transformadora das atividades acadêmicas em parte integrantes das atividades de investigação e de ensino. É imprescindível superar a formação restrita, numa tentativa de propiciar espaços de intercâmbio: acadêmico e prática social.



O projeto: Educação matemática em laboratório

O projeto: EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM LABORATÓRIO é parte integrante da disciplina Educação Matemática e visa a interlocução com o Ensino Fundamental e Médio, atuando em dois segmentos: na formação continuada de professores de Matemática e na preparação de alunos para o desenvolvimento de habilidade raciocínio lógico, relacionados à área de conhecimento da matemática lúdica.

Com início em 2011, várias escolas dos municípios pertencentes ao Vale do Aço, foram recebidas com participações de alunos e professores, monitoradas por professores do curso e alunos (monitores). Durante as visitas são apresentados e desenvolvidos jogos, quebra-cabeça, desafios e curiosidades e o recurso tecnológico a favor do ensino/aprendizagem da Matemática, fazendo uma associação teoria & prática através das atividades propostas. Na sequência os participantes têm uma pausa para fotos, lanche - oferecido pela instituição e visitas ao *campus*.

O projeto estabelece relação de cooperação entre alunos e professores da Educação Superior e básica. Contribui para a prática de alunos concluintes do curso de Matemática, que confeccionam e organizam todo material. Bem como promove espaço para visitação de alunos do ensino fundamental e médio e ainda apresenta possibilidades metodológicas e material didático para o desenvolvimento do raciocínio lógico e habilidades cognitivas.

É um trabalho gratuito empregado no desenvolvimento do processo significativo do ensino e aprendizagem da matemática, contemplando as habilidades e competências definidas como fundamentais aos alunos do ensino fundamental e médio.

Laboratório itinerante de ensino da matemática

O Programa de Educação Matemática – EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM LABORATÓRIO, também realiza visitas às escolas da rede pública, levando as atividades realizadas no Laboratório de Ensino de Matemática do Instituto Superior Doctum de Ipatinga, intensificando assim o campo de atuação.

O Laboratório Itinerante de Ensino da Matemática conta com kits de desafios, quebra-cabeças e jogos de raciocínio. Para isso o projeto conta com auxílio do coordenador e discentes do curso de Matemática e apoio da direção.

As inscrições para visitas monitoradas ao Laboratório de Ensino de Matemática estão abertas durante todo o ano. Destinada a alunos do ensino fundamental e médio, a atividade é gratuita e ocorre de 2^a. a 5^a. Feira, de 8h as 11h e de 14h as 17h.

Durante as visitas, os alunos são divididos em grupos, participando de jogos e utilizando *softwares* que estimulam o conhecimento matemático, contando



com a interação dinâmica dos alunos com o *software*, verificando temas já trabalhados em sala de aula.

Para que os estudantes conheçam o laboratório, é preciso programar a visita, que dura cerca de três horas. O agendamento pode ser feito pelo telefone da Faculdade, até o preenchimento das vagas oferecidas.

Considerações finais

Não se pode dizer que houve efetivamente uma aprendizagem de conteúdo. Mas, certamente, o projeto desenvolve atividades para que os alunos possam descobrir as maravilhas e vivenciar a matemática lúdica e prazerosa, que vai muito além do conteúdo da sala de aula. Recreações e curiosidades da matemática podem transformar a aversão pelos números e a exigência de raciocínio numa brincadeira útil e recreativa. Despertando o interesse pelo estudo da tão temida disciplina, minimizando o distanciamento entre o saber escolar e o saber cotidiano; unindo a ciência com o lúdico.



Referências Bibliográficas

AYRES, Antônio Tadeu. *Prática Pedagógica Competente: Ampliando os saberes do professor*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CABRAL, Assunta. M. F. *Relatório de atividades do sof/Etaji cível*. Laboratório de Serviço Social. Belém: UNAMA, 2002.

GODOY, Elenilton; SANTOS, Vinício. *Currículos, ensino e aprendizagem em Matemática: O cenário do ensino de Matemática e o debate sobre o currículo de matemática*. Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática – GEPEME, USP, s/d.

IAMAMOTO, Marilda Villela. *Reforma de Ensino Superior e Serviço Social*. In: *Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS*. Brasília: Valci, 2000.

JARANDILHA, Daniela; SPLENDORE, Leila. *Matemática já não é problema!* São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Ana Vieira *et al.* *Actividades Matemáticas na sala de aula*. Lisboa: Texto Editora Lda, 1999.

MARTINS, João Carlos; PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. *O fazer pedagógico: (re)significando o olhar do educador*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

MOORE, Dan. Trad. Marcos Malvezzi Leal. *Super QI*. Barueri, SP: 2014.

PIMENTA, S. G. *Formação de professores: identidade e saberes da docência* In: PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

PORTILHO, Evelise. *Como se aprende? Estratégias, estilo e cognição*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

SAMPAIO, João Carlos; MALAGUTTI, Pedro Luiz Aparecido. *Mágicas, Matemática e outros mistérios*. São Carlos: EDUFScar, 2008.

SCHWERTL, Simone Leal. *Matemática básica*. 2ª. ed., Blumenau: Edifurb, 2010.



REFLEXÃO E RELATO DE MINHA VIVÊNCIA ACADÊMICA: OS ESTÁGIOS NO CURSO DE LETRAS UFMT/CUA

Lia Cupolillo¹

Odorico Ferreira Cardoso Neto²

Introdução

A escolha do tema surgiu após ter feito parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Programa de Residência Pedagógica (PRP) e do Estágio Supervisionado presente em nossa grade curricular do curso de Licenciatura em Letras. O estágio assume a função de submeter os professores em formação ao contexto escolar, que é indispensável à sua construção profissional. A escolha tem relação direta com a observação das dificuldades que ocorrem no dia a dia de uma sala de aula e a importância do embasamento teórico do nosso curso e, a não menos importante, oportunidade de estar em sala de aula, observando e/ou exercendo as práticas pedagógicas absorvidas durante o curso.

Este estudo é a reflexão sobre o relato da minha vivência acadêmica em relação à importância dos estágios realizados na minha graduação. O intuito é construir lastro que ajude na preparação de outros graduandos em virtude da prática docente, dispondo-os de condições básicas para atuarem como educadores.

O objetivo principal é apresentar, analisar e refletir sobre as minhas percepções como participante dos estágios propostos no curso e, a importância do estágio como ponto fundamental na formação docente e também refletir a importância dos saberes docentes no exercício da profissão.

Diante destes objetivos, faz-se necessário uma autorreflexão: Qual a importância dos estágios e sua contribuição na iniciação à docência? Quais os saberes são necessários ao exercício da profissão? Quais os desafios vivenciados

¹ Formada na Universidade Federal de Mato Grosso - Câmpus Universitário do Araguaia - Instituto de Ciências Humanas e Sociais no Curso de Letras. E-mail lialillo@hotmail.com

² Possui estágio pós-doutoral na UNB (2015), doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2006), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2002), graduação em Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso (1998), graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (1992), graduação em Filosofia pelo Instituto Filosófico de Apucarana (1986), experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, democracia, democratização, Plano Nacional de Educação (PNE) e gestão. E-mail kikoptbg@gmail.com



no cotidiano do trabalho de docente? Quais são as percepções e reflexões da vivência acadêmica no Curso de Letras durante os estágios e as perspectivas como docente? Como os saberes pedagógicos adquiridos durante a graduação podem ajudar na no meu trabalho docente? Qual conhecimento deve ser incorporado ao curso de formação de professores? Acredito que diante de tantas indagações, são os estudos teóricos, as experiências trocadas e vividas entre os estagiários, e talvez, este relato de experiência ajudem a construção de um novo olhar sob a formação inicial.

O trabalho, no que se refere aos seus aspectos metodológicos, pautou-se pelos estudos propostos por Apolinário (2006, p. 70), observando-se as seguintes dimensões:

a) quanto à finalidade, a pesquisa foi básica, já que objetiva o avanço do conhecimento na área dos Estágios durante a minha graduação do Curso de Licenciatura em Letras da UFMT-CUA.

b) quanto ao tipo/profundidade, trata-se de um estudo descritivo, pois, descrevo a minha vivência enquanto estudante de Letras, e também minha participação de alguns estágios na Formação Inicial.;

c) quanto à estratégia: Bibliográfica e participante.

d) quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa qualitativa.

Alguns teóricos como Maurice Tardif (2002); Selma Garrido Pimenta (1999), Sandra Azzi (1999), Rubens Alves (2000), entre outros, são os eixos condutores das reflexões, pois seus ensinamentos, teses, proposições foram analisadas, estudadas e discutidas entre os alunos e professores orientadores dos estágios.

Os teóricos são fundamentais para refletir sobre o importante papel do professor perante a sociedade, assim como, compreender e conhecer o universo escolar, tendo em vista a importância dos saberes pedagógicos adquiridos durante a graduação no embasamento da prática da docência. De acordo com Tardif (2000) não há produção de saberes sem teoria-prática, sem ação-reflexão. Compreendo que a teoria será essencial para definir minha trajetória como professora de Língua Portuguesa, e será na trajetória do magistério que serei constituída como docente.

Estágio no contexto curricular

Neste capítulo, exponho um pouco sobre os estágios ofertados pelo Curso de Licenciatura em Letras da UFMT-CUA. Segundo Tardif (2000), querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então, um absurdo. Fica claro, que as teorias necessitam ser correlacionadas à prática, não há como separá-las.



Os profissionais partilham de conhecimentos científicos e técnicos, que são revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento. Tais reflexões contribuirão para o pleno exercício da docência. O acadêmico tem a oportunidade de colocar em prática o saber técnico-científico adquirido em seu processo de formação. Libâneo (1998) diz que além de passar ao aluno o conhecimento científico próprio de cada área, nos estágios futuros, docentes adquirem conhecimento para que desenvolvam habilidades, que possibilitem a tarefa de ensinar o aluno a pensar.

Está embutida aí a ajuda do professor para o desenvolvimento das competências do pensar, em função do que coloca problemas, pergunta, dialoga, ouve aos alunos, ensina-os a argumentar, abre espaços para expressarem seus pensamentos, desejos, de modo, que tragam para sua realidade de vida (LIBÂNEO,1998, p.28).

A fim de aprimorar a formação inicial dos licenciandos, a política nacional de formação de professores tem desenvolvido programas dentro dos Institutos de Ensino Superior (IES), nos quais os graduandos realizam o contato direto com ambiente escolar e a prática de sala de aula. Dentro desta perspectiva, temos o Programa de Residência Pedagógica (PRP) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes ainda na primeira metade do curso de Licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas

O programa tem o intuito de estimular desde o início da formação a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano escolar. Os discentes são acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participante do programa.

As Instituições de Educação Superior (IES) interessadas em participar do PIBID devem apresentar à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) seus projetos de iniciação à docência, conforme os editais de seleção publicados.

Os participantes passam por processo seletivo específico. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes do projeto. Há um número



determinado de vagas e de voluntários. As bolsas são pagas pela CAPES diretamente aos bolsistas por meio de crédito bancário.

O programa tem vários objetivos, dentre eles destaque: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Deste modo, o PIBID não somente contribui para a formação inicial dos licenciados à docência, mas, também leva para dentro das escolas de formação básica uma formação continuada, posto que os acadêmicos contribuem com novas reflexões sobre formas diferenciadas à exploração de técnicas de ensinar de forma a melhorar a qualidade de aprendizagem dos alunos na escola.

Em Barra do Garças - MT, a primeira edição do PIBID foi iniciada em abril de 2010.

PRP - Programa de Residência Pedagógica

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e busca induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

As IES (Instituições de Educação Superior) interessados em participar do PRP devem apresentar à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) seus projetos de iniciação à docência, conforme os editais de seleção publicados.

O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes do projeto. Há vagas para voluntários no projeto. Os bolsistas Capes do Programa Residência Pedagógica podem ser estudantes de cursos de Licenciatura, selecionados por meio de edital, que estejam frequentando regularmente as aulas a partir da segunda metade do curso ou que já tenham cumprido, no mínimo, 50% da carga horária da graduação. As bolsas são pagas pela CAPES diretamente aos bolsistas, por meio de crédito bancário.

O principal objetivo do Programa de Residência Pedagógica é incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente. A esse objetivo, associa-se o fortalecimento e a ampliação da relação



existente entre a universidade e as escolas públicas de educação básica, necessária para a formação inicial de professores, as contribuições para a construção da identidade profissional docente dos licenciados, o trabalho de indução à pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

Estágio supervisionado

A disciplina Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é obrigatória na grade curricular do Curso de Licenciatura em Letras da UFMT - CUA. Essa é uma disciplina ministrada nos dois últimos anos do curso (terceiro e quarto anos), regida pela Resolução 01/2000/COLET. Essa Resolução coloca em seu Capítulo I a caracterização e os objetivos:

Art. 1º - O Estágio Supervisionado de Ensino é componente curricular obrigatório do curso de Letras e se caracteriza pelo exercício pré-profissional do aluno junto a instituições credenciadas da rede pública ou da rede particular de ensino.

Art. 2º - São objetivos gerais do Estágio Supervisionado de Ensino:

Aproximar a teoria e prática, conformando exercício de análise, aplicação e crítica dos pressupostos teóricos e instrumentos metodológicos que caracterizam a formação do profissional de Letras;

Permitir o contato direto do estagiário com a realidade educacional brasileira, sua história, suas características, seus problemas e seus desafios;

Confrontar o aluno com situações de exercício pré-profissional que lhe permitam a exploração e a experimentação das estratégias de transformação e de melhoria de suas competências e habilidades; IV. Provar a realização das competências e habilidades exigidas na prática profissional e exigíveis dos professores, especialmente quanto à regência;

Formar, no estagiário, a disposição para a pesquisa bibliográfica e de campo, como estratégias pedagógicas de resolução de problemas;

Estimular o respeito à diferença e o apreço à tolerância, e problematizar ações a partir da situação concreta do estagiário em sala de aula;

Propiciar o desenvolvimento, pelo aluno, do conjunto de competências e habilidades que venham a caracterizá-lo em seu papel de agente da transformação social.

O estágio tem por propósito refletir/discutir sobre o papel dos professores de Língua Portuguesa e Literatura na sociedade atual e acerca do que é ser professor(a) em determinadas condições de produção. Esta disciplina é lecionada por dois docentes. Observamos e analisamos o espaço escolar, no



sentido de compreender que a escola se constitui de pessoas na relação com as práticas sociais. A escola vai muito além do espaço físico.

Sobre saberes pedagógicos

Dos autores norteados para o balizamento teórico desta reflexão, pauto primeiramente em Maurice Tardif (2000, p.6) na observação de que o professor como qualquer outro profissional, deve ter um conhecimento especializado, o que ocorrerá com estudos científicos durante sua formação acadêmica.

O que implica nos saberes que devem ser adquiridos pelos professores? Maurice Tardif (2000, p.11) responde: “Uma consequência direta desta definição é que não se devem confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação acadêmica”. Tardif (2002) ainda afirma que:

[...] em toda a atividade profissional, é imprescindível levar em consideração os pontos de vista dos práticos, pois são eles realmente o polo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências práticas e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação (TARDIF, 2002, p. 234).

Os saberes profissionais são, então, adquiridos na prática da docência e estas vão modificando e modelando-se com o passar das suas vivências dentro da profissão de educador. Os saberes apoiam-se em sua didática, na pedagogia utilizada e em sua subjetividade de forma variada e heterogênea.

Desse modo, as teorias absorvidas durante a graduação serão aproveitadas durante o processo do educador de acordo com as situações impostas em sala de aula. “...os professores, de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (TARDIF, 2000, p.228). Isto é, para o autor, o professor não é apenas um técnico que reproduz conhecimento.

No texto *Formação de professores: identidade e saberes da docência* (1999), Selma Garrido Pimenta, que trabalha há muitos anos com formação de professores iniciais e contínuos, aborda que o professor não é um mero reproduzidor de conhecimentos e, diante de suas pesquisas, para um melhor caminho na formação docente, primeiramente, é necessário, uma discussão sobre a formação da identidade profissional do professor. Pimenta explicita que o professor trabalha com alunos historicamente situados, por isso, há necessidade que se desenvolva saberes-fazeres docentes a partir da necessidade do cotidiano, mobilizando assim, didáticas diferenciadas, processo contínuo de sua identidade profissional. A autora em seu livro *Saberes pedagógicos e atividade docente* nos faz aprender:



A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento histórico, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, atingindo estatuto de legalidade (GARRIDO, 1999 p.18).

E também cita que “... a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999 p.29).

Os professores têm saberes científicos, sem eles como poderiam ensinar? Contudo, segundo Pimenta (1999, p.23) “a arte de educar requer preparação científica, técnica e social”. Deixa-se entendido o que é ser um professor e que em uma escola de qualidade são necessários professores que dominem o processo do seu trabalho, o trabalho docente.

Outro tema abordado por Pimenta é o saber pedagógico. Temos a concepção que os saberes científicos bastam, é o suficiente ter uma didática e assim repassar o conteúdo da disciplina escolar. No entanto, é deste contexto que surge a necessidade da utilização dos saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas. Saberes pedagógicos reinventados a partir da prática social da educação. Saber-Fazer; Saber-Refazer.

A reflexão sobre o texto de Pimenta trouxera também, a importância da formação continuada para o aprimoramento no processo de ensino. Pimenta diz:

Consequentemente, trata-se de pensar na formação do professor como um projeto único englobando a inicial e contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de auto formação dos professores, a partir da reelaboração constantes dos saberes que realizam em sua prática, confrontando as suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante *produzir* a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de *redes* de formação contínua, cujo primeiro nível é a inicial (PIMENTA, 1999, p.30).

As ações, elucidações durante os estudos compartilhados, tornam-se os alicerces que estruturam a ação didático-pedagógica do professor em sala de aula. O pensamento elucidado pela autora se estrutura no tripé: Ação – Reflexão – Ação.

O texto *Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico* (1999) de Sandra Azzi, já em sua introdução, diz que para uma escola de qualidade são necessários professores que dominem o processo de seu trabalho, o trabalho docente.

O trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social. Nesse sentido, a compreensão de trabalho docente



demanda que este seja analisado enquanto categoria geral - o trabalho - e em sua especificidade - à docência. (AZZI, 1999, p.40).

É necessária ao professor certa autonomia didática em seu cotidiano de trabalho para enfrentar os desafios do processo de ensino-aprendizagem. Azzi afirma que não há diferenciação no “saber pedagógico”, para o “conhecimento pedagógico”, não no sentido de diferenciá-los entre os que executam e os que pensam sobre educação. “Ao contrário, queremos mostrar ao professor, muitas vezes considerado um simples executor de tarefas, é alguém que também pensa o processo de ensino” (AZZI,1990, p.44). Sendo assim, o professor é um profissional, um ser histórico, que atua diante das adversidades do cotidiano. “Da diferenciação entre saber e conhecimento emerge a importância do saber pedagógico” (AZZI, 1999, p.44).

Por conseguinte, a variação do saber pedagógico é a capacidade, a habilidade e o comprometimento do docente. Azzi (1999, p.49) conclui que “é nessa particularidade, no cotidiano da ação docente, que encontramos evidências do saber e do fazer pedagógico do professor que pode manifestar como uma práxis em seus diversos níveis”.

Deste modo, Azzi e Pimenta deixam claro quais são os principais saberes docentes: o saber técnico científico, posto que o professor deva compreender muito bem o que vai transmitir ao aluno; a saber pedagógico, necessário para saber como transmitir este conhecimento; o saber da prática, que são os aprimoramentos no processo, nas atitudes de como lidar com as divergências e dificuldades do dia a dia no âmbito escolar, experiência só é adquirida com o tempo e, por fim, o saber político também se apresenta, posta a necessidade de se lidar com as diferentes opiniões e saber ouvi-las, com as diversidades históricas-sociais. Esses saberes são chamados pela Maria Lúcia de Vasconcelos, como saberes de formação. São saberes constituintes dos Professores.

Reflexões da acadêmica

Minha experiência adquirida dentro do programa PIBID, que participei no segundo semestre de minha formação acadêmica contribuiu demasiadamente para minha constituição de futura professora de Língua Portuguesa. Fui bolsista na Escola Estadual Francisco Dourado, situada na Av. Araguaia, Qd.19, no bairro Jardim Amazônia (BNH), bairro este afastado do centro da cidade de Barra do Garças - MT.

Acompanhei com preceptora a professora de português Dayanna Vieira de Jesus, egressa do curso de licenciatura em Letras da UFMT. Na universidade fui coordenada, assim como os demais participantes do PIBID, pela Professora



Mônica Maria dos Santos. Participávamos de dois encontros semanais: o encontro na escola, acompanhado pela professora Dayanna e o encontro na universidade, fortalecendo o vínculo com a teoria, orientado pela professora Mônica.

Nas reuniões relatávamos nossas experiências na escola-campo, líamos textos sobre educação, leitura e estudo da nova BNCC (Base Curricular Comum), elaborávamos planos de aula, organizávamos e pesquisávamos temas correlacionados com o que estávamos vivenciando para publicações de trabalhos em eventos científicos dentro da UFMT.

Líamos muito, inclusive, uma obra que me chamou muito a atenção foi *Pedagogia do silenciamento*”, de Celso Ferrarezi Jr. O livro explicita o fato de os alunos serem silenciados, proibidos de falarem, e sucessivamente tolhidos, tornam-se pessoas com dificuldades de expressarem suas ideias de forma mais eficaz. Uma passagem do livro que muito exemplifica isto, é o fato do aluno A não saber ouvir o aluno B, simplesmente, pela ocorrência de nunca ter sido ouvido por alguém (FERRAREZI Jr., 2014).

Tive com esta experiência, uma complementação do conhecimento teórico com a oportunidade da prática por meio de atividades relacionadas à prática docente.

Ao estar inserida no ambiente escolar pude observar as aulas de minha preceptora, vivenciar a preparação dos seus planos de aula, suas metodologias, didáticas, formulação de diários, conselhos de classe, enfim, o ofício de ser professor. Uma oportunidade que o PIBID me possibilitou de ser apresentada à realidade dentro de uma sala de aula e de uma escola.

Rubem Alves aconselha em *Ao professor, com o meu carinho* (2011) a respeito de aspectos do ensino que o professor pode evitar em sua prática. Nesta obra, em particular, o autor faz uma advertência às práticas escolares em relação ao ensino do conhecimento histórico-cultural acumulado pela humanidade:

[...] de tanto ensinarem o que o passado legou - e ensinarem bem-fazem os alunos se esquecerem de que o seu destino não é o passado cristalizado em saber, mas um futuro que se abre como vazio, um não saber que somente pode ser explorado com as asas do pensamento. [...] (ALVES, 2011, p.38).

Este apontamento lembra a necessidade de inovação inerente à própria produção de ciência que se faz a partir da Filosofia e da criticidade. Essa linha lógica se assemelha com a proposta Teórico Crítica e Social dos Conteúdos, desenvolvidas no Brasil por Carlos Libâneo e Demerval Saviani. Esta teoria propõe que o pensamento crítico deve permear a prática da exposição do conhecimento acumulado durante gerações e fazer os alunos compreenderem que tudo o que já se sabe é um conhecimento instável para o atual tempo e espaço; precisa ser



continuamente revisto e logicamente criticado para que novas óticas sejam expostas e novas práxis sejam desenvolvidas para a melhoria da vivência humana em comunidade.

Saviani aponta que o papel da escola não seria necessariamente somente de ensinar conteúdos registrados, mas correlacionar à herança cultural registrada com aquele conhecimento que o aluno já adquiriu quando chega à escola; o professor, neste caso, seria o responsável para estabelecer essa conexão, observando com o aluno as incongruências da realidade, as possibilidades de resolvê-las e os caminhos para tal. (SAVIANI, 1999). Posteriormente, eu e um pequeno grupo de acadêmicos tivemos a oportunidade de praticar aulas no horário vespertino, aulas de contraturno, apoio pedagógico.

Denomina-se apoio pedagógico o atendimento especializado oferecido aos alunos, realizado no contraturno pelo corpo docente, e tem como objetivo auxiliar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem em conteúdos e/ou disciplinas específicas, a fim de que o educando alcance um melhor rendimento escolar. Neste serviço especializado, o estudante é considerado um indivíduo autônomo e, portanto, torna-se o personagem principal. O professor atuará sendo o mediador do saber, levando o educando à reflexão e sanando dúvidas. O docente levará em conta os aspectos culturais, sociais e humanos do seu aluno, no intuito de ajudá-lo a compreender a matéria.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) afirma que o professor deve respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, e que o trabalho do professor é com o aluno e não consigo mesmo. É necessário diminuir a distância do que se diz e o que se faz. Na teoria pedagógica de Paulo Freire, para entender melhor o aluno, o educador deve levar em conta a individualidade do aluno. O apoio pedagógico tem o intuito de minimizar os déficits no âmbito escolar que refletem e culminam em um baixo desempenho escolar.

Compreende-se que as práticas pedagógicas atuam positivamente para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de modo a despertar no aluno o prazer da busca pelo aprender, onde no final todos saem ganhando, o aluno, que se descobre como parte fundamental neste processo, a escola de uma maneira geral e que se estende aos pais e/ou responsáveis desses alunos.

Para estas aulas de apoio pedagógico nos foram direcionados vinte alunos entre o sexto e o sétimo ano, as aulas tinham duração de uma hora, cada acadêmico orientava de um a dois alunos no máximo e aconteciam uma vez por semana. Segundo Tardif (2002, p. 228) "...os professores, ocuparam, na escola, uma posição fundamental [...] são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares".



Esta minha vivência dentro da Escola Estadual Francisco Dourado levou-me a publicar uma pesquisa na revista Panorâmica, pesquisa feita junto com outras acadêmicas. Nosso tema centrou-se em nossas observações sobre a importância do apoio pedagógico para o desenvolvimento e acompanhamento escolar do aluno do Ensino Básico. Constatamos que as dificuldades de vários alunos estavam relacionadas à grafia, leitura, interpretação de texto e, conseqüentemente, à gramática. Através destas experiências surgiram novos estudos e trabalhos acadêmicos. Assim, escolhi, junto a um amigo, após ter mediado um estudante do sexto ano, que possuía uma enorme dificuldade em sua grafia, a pesquisar o tema, produzir e publicar um trabalho intitulado Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Disgrafia, Disortografia e Dislexia. O trabalho foi apresentado em formato de Roda de Conversa no Seminário de Educação do Araguaia (SEMEAR) realizado na UFMT – CUA no período de 27 a 29 de junho de 2019.

Os resultados de nossas aulas de apoio foram positivos, apesar das dificuldades relacionadas à assiduidade dos alunos. Com o tempo, eles tomaram gosto pela leitura, passaram a escrever melhor, assim, conseguiram acompanhar mais efetivamente suas turmas durante as aulas na escola.

Uma reflexão da acadêmica bolsista do PRP

Como bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), obtive uma grande experiência e contribuição para minha formação docente de Língua Portuguesa. Para dar continuidade a esta busca de experiências e aprendizagem, resolvi também participar do Programa de Residência Pedagógica – PRP. O PRP por ser um programa, assim como o PIBID, voltado aos cursos de licenciatura, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tem o objetivo de inserir os discentes do curso de Letras no cotidiano das escolas no intuito de que durante sua formação acadêmica se possa desenvolver atividades didático-pedagógicas, sob a orientação de uma docente orientadora da UFMT, Maria Claudino da Silva e de um preceptor da escola escolhida. A ação promove a aproximação do licenciando com a realidade de trabalho exercido em sala, corroborando com a formação acadêmica de todos os envolvidos.

Iniciei o PRP em um período de Pandemia da COVID-19 que nos impôs mudanças drásticas em sentido amplo e, estritamente, na relação professor/estudante no/pelo meio digital.

O Programa de Residência Pedagógica começou com duas escolas: a Escola Estadual Dep. Norberto Schwantes, com 24 bolsistas e até 04 voluntários, e a Escola Municipal Helena Esteves com 08 bolsistas e até 02 voluntários. Contudo, devidos aos problemas envolvendo a Pandemia, a organização



modificou-se durante nossa trajetória. A cada mudança, havia sempre uma reunião para conhecimento do preceptor em que se discutia sobre as turmas, sobre os conteúdos de Língua Portuguesa em cada turma, número de alunos e a divisão dos residentes por turmas.

A proposta de educação ofertada por meios tecnológicos sempre trouxe alguns obstáculos, principalmente, pela falta de preparo/capacitação dos professores no manuseio de suportes tecnológicos (ROSA, 2020). Goldbach e Macedo (2007) relatam que é muito importante que os cursos de atualização dos docentes proporcionem várias estratégias de ensino modernas, como o uso de equipamentos de informática para aperfeiçoar o modo de ensino. Inesperadamente, por conta da pandemia do coronavírus, os docentes passaram a ajustar os planos de aula, focalizar em novas estratégias e adaptaram os espaços nas suas casas tentando assim adequar o ensino presencial à realidade do ensino desenvolvido a distância.

No atual momento de pandemia, os docentes num contexto de extrema urgência, tiveram que passar a organizar aulas remotas, atividades de ensino mediadas pela tecnologia, mas que se orientam pelos princípios da educação presencial (ROSA, 2020), necessitando compatibilizar habilidades com várias ferramentas voltadas ao manejo tecnológico como, por exemplo, as plataformas *Google Meet*, *Moodle*, *Chats* e *Live* (Transmissão ao vivo).

Tivemos que juntos aprender em tão pouco tempo a utilizar a ferramenta tecnológica como meio de aprendizagem, trabalho e união. Estamos até, então, ainda nos adaptando a esta nova realidade, realidade esta, que um dia viria a ocorrer, mas pegou a todos de surpresa, e por uma vertente triste. Hoje, penso: O que seria a vida sem a internet?

Lembro-me da primeira atividade: entrar no site da UFMT, no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) da residência pedagógica e manusear a plataforma.

Nosso primeiro encontro ocorreu em 14 de outubro de 2020. Devido à Pandemia da COVID-19, os nossos encontros eram semanais, todas as quartas-feiras, das 16 às 18h30min, no *Google Meet*. Sempre com a presença de todos os residentes, preceptoras e da nossa docente orientadora Maria Claudino. Porém, atividades, textos, fóruns de discussão etc., eram realizados pelo AVA. Foi nos explicado, no primeiro encontro, o cronograma das nossas atividades com as projeções do primeiro módulo, que foi concluído em março de 2021.

Ainda no mês de outubro de 2020, tivemos no dia 21, reunião *online* com a Professora Taciana Sambrano, Coordenadora Institucional do PRP/UFMT. Taciana explicou sobre as regras, direitos e deveres de nós residentes do PRP.



No dia 28, houve apresentação dos Textos “*Formação de Professores: identidade e saberes da docência*”, de Selma Garrido Pimenta e “*Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico*”, de Sandra Azzi. Dividimo-nos em grupos e cada um apresentou sua parte, dividindo assim conhecimento e pontos de vistas diferentes dos textos requeridos.

Sandra Azzi em seu texto deixa claro, que o professor realmente necessita de certa autonomia didática em seu cotidiano de trabalho, para o enfrentamento dos desafios deste processo ensino-aprendizagem. Não usar apenas o material didático. O professor precisa perceber e sentir a sala de aula, a turma a ser trabalhada. Trouxe também, a importância da formação continuada para o aprimoramento no processo de ensino. As ações e reflexões compartilhadas serão os alicerces que moldarão o professor em sala de aula. Esta obra de Azzi muito elucidou sobre o que é ser professor.

Houve um fórum, no qual respondemos um questionamento sobre os principais saberes docentes, o saber técnico; posto que o professor deva compreender muito bem o que vai transmitir ao aluno; a prática pedagógica necessária para saber como transmitir este conhecimento; o saber da prática, que são os aprimoramentos no processo, nas atitudes de como lidar com as divergências e dificuldades do dia a dia no âmbito escolar, prática esta que só é adquirida com o tempo; e o saber político que significa saber lidar com as diferenças de opiniões e saber ouvir. São lições para uma vida, dentro e fora da sala de aula.

Fizemos leitura e discussão de parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), participamos de fórum de debates sobre as principais Competências Específicas de Linguagem e suas Tecnologias para o Ensino Médio, na qual, minha competência escolhida foi a primeira:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (BNCC, p.491).

Assim sendo, os educandos, conhecendo a historicidade da nossa língua, terão interesse e vontade de aprender a comunicar-se melhor, em qualquer meio social tanto da língua falada, como da escrita.

Estudamos o texto “*O Planejamento da Ação Didática*”, de Regina Célia Cazaux Haidt (1999) dividimo-nos em três grupos, cada qual com seus preceptores, e apresentamos o livro em seminário.

Meu grupo ficou com a primeira parte, a diferença entre Planejamento e Plano de Aula. Planejamento é mais abrangente, contém o Projeto Político



Pedagógico (PPP) da escola, que variam de acordo com as metas e necessidades de cada escola, o obedecendo as normas da Base Nacional Curricular (BNCC), O Plano de Aula é bem específico, compõe-se da didática que o professor usará em sala de aula, o roteiro que o professor usará para alcançar seus objetivos. Conhecemos, neste seminário, diversos planejamentos exemplificando: Planejamento de Curso e Planejamento de Unidade. O conteúdo foi subdividido e apresentado do macro para o micro.

Dia 09 de dezembro de 2020, todos nós compartilhamos da mesma sensação: uma palestra maravilhosa com a Professora Me. Maria Celeste Saad Guirra (Professora Aposentada do Curso de Letras/CUA/UFMT). Descobrimos que nossas inseguranças são normais no começo, que só o chão da sala nos dará a experiência com o tempo, que nunca saberemos tudo, que aprenderemos a cada dia um pouco mais conosco e com os alunos. Que a base teórica, será de suma importância, mas o tempo mostrará mais sabedoria de como utilizá-la. Nossa profissão, como qualquer outra, quando é labutada com amor, é menos árdua e nos engrandecerá como pessoas.

Fizemos um estudo e preparação de seminário sobre o Livro “*Boniteza de um sonho*”, de Moacir Gadotti, e, estudo e seminário sobre o livro “*Aula de Português*”, de Irlandé Antunes. Nos seminários, havia sempre a divisão do livro entre nossos três grupos, cada qual com seus respectivos preceptores. Era a forma que encontramos para lermos em pouco tempo mais conteúdos. Debatíamos nossos pontos de vistas, argumentos, e a forma de como compreendemos o que foi ali transmitido. E ficou claro, para mim, que a docência implica numa constante reflexão da prática de ensino. Muitas vezes, observamos que cada um tem seu olhar e sua interpretação do texto, e quando unimos estas informações e as compartilhamos, é engrandecedor o que se é capaz de extrair de uma obra apenas.

Quando houve o retorno às aulas, de forma síncrona, na rede pública da nossa cidade, pudemos, primeiramente, observar as aulas pela plataforma *WhatsApp*, e logo após pelo *Meet*. Em pouco tempo, começamos eu e minha parceira, pois trabalhamos em dupla, a preparar aulas e atividades, e expô-las apenas no *WhatsApp*, e corrigi-las, dando apoio aos estudantes em suas dúvidas, pelo celular. Demoramos um pouco para realizar a regência pelo *meet*, isto ocorreu, pois nem eu, nem minha colega tínhamos um bom *notebook* para realizar as aulas via *meet*, contudo, logo, nós duas conseguimos adquirir o equipamento necessário e realizar aulas pelas duas plataformas proposta pela escola. Assim, através desta situação pela qual passamos, nota-se a imensa dimensão da dificuldade em realizar aulas *online*, e claro, a mesma dificuldade, muitas vezes, ocorria com os alunos em assisti-las.



A sugestão de educação remota na rede pública como um todo pode ser percebida como um grande equívoco, pois inviabiliza o acesso ao conhecimento da classe social menos favorecida, por não ter acesso às tecnologias digitais ou não por possuir condições de moradia adequadas para acompanhar de maneira satisfatória os momentos das aulas virtuais, pois, moram em residências pequenas com poucos espaços apropriados para poder estudar (ALVES, 2020).

Outro ponto de vista é que durante o isolamento social, os familiares estavam confinados dentro de casa causando, muitas vezes, estresse e até violência física e/ou psicológica. Os pais encontraram várias dificuldades para ensinar as atividades escolares, em virtude do grau de escolaridade familiar, principalmente, os pais de estudantes da rede pública (ALVES, 2020).

Nossos encontros semanais com residentes, preceptores e orientadora continuavam ocorrendo. Houve apresentações de Relatos de Experiência dos Residentes sobre o Módulo I do Programa de Residência Pedagógica/Língua Portuguesa/CUA/UFMT. Muitas experiências trocadas em que vários pontos convergiam, principalmente, sobre as dificuldades em fazer com que os alunos participassem e mostrassem interesses pelas aulas. Possui a reflexão de que se quando estamos juntos discentes e docentes em sala, já é bem complicado, de forma *online*, fica mais difícil, pois temos que competir com as curiosidades do mundo, a falta de interesse e a falta de recursos tecnológicos.

Logo após estes relatos a pedido de nós residentes, começamos estudos de como aplicar a gramática em sala de aula. Cada dupla apresentou uma aula e atividade relacionada ao seu tema, tivemos ajuda das preceptoras, orientação da profa. Maria Claudino. Ganhamos muito com isso: esclarecimentos, metodologias de ensino e *slides* maravilhosos contendo material didático para guardarmos, pois com certeza serão bastante úteis futuramente. Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996) em uma reflexão crítica sobre Teoria/Prática menciona que desde o início de sua formação o docente assumiu-se como “sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar a possibilidade para sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.13).

No mês de abril de 2021, iniciamos o Módulo II da Residência Pedagógica do Curso de Letras – CUC – UFMT. Seguimos, realizando estudos e reflexões sobre a profissão docente, sobre as aulas de Língua Portuguesa, a Linguagem, a Língua e sua constituição, a sala de aula, como espaço de ensino e de aprendizagem.

No Módulo II, assim como no anterior, foi necessário o cumprimento de cargas horárias. Como não foi possível o retorno à sala de aula devido a pandemia, houve a ambientação e observação na escola, por método *online*. Utilizamos 86



horas de estudo em nossos encontros semanais e leituras, 12 horas na elaboração de planos de aula e 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor.

As aulas *online* continuavam com pouquíssima participação dos alunos, muitos não entravam na plataforma ou por falta de interesse, ou por falta de equipamento. Nos encontros semanais, observamos que ocorria o mesmo com muitas outras turmas, e concluímos que alguns alunos também ficavam intimidados, preferindo somente ouvir. Constatamos, ao mesmo tempo, existirem turmas que interagem mais que as outras. Uma das observações verificáveis foi que pela plataforma do *WhatsApp* metade da turma retornava as atividades, mas, a outra metade, não. A situação obrigava que a professora fizesse uma comunicação aos pais, indicando a necessidade da participação dos alunos.

Tenho a consciência de que as aulas virtuais não se encaixam para alunos jovens educandos pelo fato de não ocorrer interesse, haver dificuldades de aprendizado, e por mais que os docentes façam atividades diferentes, tragam conteúdos em linguagens simples, vídeos inovadores, o discente se distrai, não fica aquele tempo disponível ao aprendizado, o que ocorre quando se deslocam à escola.

Os encontros continuaram sendo feitos pelo *meet*, elaboramos e regemos aulas, eu no caso, para a turma do 8º B, da Escola Municipal Helena Esteves, até então, com a preceptora Ana Carolina Moreira da Silva Pereira, esta tirou licença maternidade, substituída pela preceptora Alessandra Borges. Continuamos estudando conteúdos, preparando atividades e as corrigindo junto aos alunos.

Houve o retorno das aulas presenciais, contudo nós do PRP não fomos à sala de aula e continuamos no mesmo processo de aprendizagem e nos relacionando com os alunos pela *internet*.

Dia 09 de novembro de 2021, apresentei junto com todos do PRP meus Relatos e Experiência em um evento do ICHS da UFMT, *online*. O resultado foi maravilhoso, não tenho outra descrição. Alunos do primeiro e segundo período do curso, principalmente, de Letras ficaram muito interessados e desejosos de fazerem parte do projeto.

Em 16 de novembro de 2021, em nosso encontro semanal, recebemos orientação sobre nossas regências presenciais, pois estavam autorizadas. Retornamos à sala de aula em duplas, e eu permanecia com a turma do 8º ano (B). Os conteúdos e ações a serem ministradas em aula pelos residentes foram determinados pelas suas respectivas preceptoras, seguindo a sequência do cronograma escolar. Ministrei seis aulas sobre o conteúdo Carta ao Leitor. Primeiramente, achei muitas horas de aula para apenas um tema, mas foi possível extrair tanto conteúdo, várias atividades, como leitura, interpretação,



comparações de outros modelos de cartas, de documentos que possuem a mesma estrutura, gramática, tipos de linguagem, enfim, seis aulas não foram suficientes.

Levei uma experiência pessoal que ocorreu dentro da sala para a reunião semanal, e vou tentar retratá-la aqui resumidamente: A turma, a qual eu regia a aula, recebeu a visita do supervisor avisando que não seria mais aceitável fumar no banheiro, inclusive maconha. A diretoria já sabia quem eram os quatro estudantes que realizavam o ato. Eu, logo identifiquei a quem ele se referia na sala.

Passaram-se os dias, as aulas, ocorreram muito bem. No último dia, os quatro estudantes sempre me pediam para ir ao banheiro juntos. Claro, que não deixei, insistiram várias vezes, ao ponto de tentarem sair da sala e eu me colocar entre eles e a porta. Precisei solicitar que chamassem o supervisor. Eles foram chamados a atenção. Quando o supervisor se retirou da sala, um dos alunos me perguntou se eu não tinha medo de morrer, talvez de um susto, um ataque do coração. Reagi prontamente, informei aos mesmos que de onde eu vim eles eram pintos, e que gostaria, já que se achavam tão inteligentes, que redigissem uma carta, simples, feita pelos quatro, em grupo, e eu colocaria a carta para a turma ver. Dei uma hora para realizarem a tarefa. Ao terminarem, a transcrevi no quadro, e corriji com a turma os muitos erros ali existentes. Eles entenderam, espero que sim, expliquei à necessidade de estudar, aprender. Sobre drogas, já havia conversado com a turma, elucidando algumas questões em uma conversa descontraída, passando um pouco de minha vivência. Enfim, percebi o quanto são necessitados de se expressarem e serem ouvidos, mas também como, em certos momentos temos que ser firmes e mostrar o motivo pelo qual eles estão ali.

Uma reflexão da acadêmica do estágio supervisionado

Um dos tópicos da disciplina Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é discutir e refletir o que é ser professor em determinadas condições de produção. Os anos de 2020 e 2021 foram marcados na vida de cada brasileiro e do mundo como um todo, em decorrência de um vírus chamado SARS-CoV-2, (síndrome respiratória aguda grave de coronavírus 2). SARS-CoV-2 é responsável por provocar um quadro inflamatório conhecido como doença do coronavírus 2019 (COVID-19), nomeado pela Organização Mundial da Saúde - OMS (LIU et al, 2020). Devido dificuldades impostas pela pandemia da COVID-19, as disciplinas ECS I, ECS II e ECS III foram ministradas pela plataforma do *google meet* de forma síncrona, semanalmente.

Esta pandemia da COVID-19 trouxe uma grande mudança em relação ao ensino-aprendizagem, tanto para o professor, quanto para o aluno. Assim sendo,



a subjetividade do professor tornou-se imprescindível para o período vivido. Segundo Tardif (2002),

é possível compreender que a subjetividade de uma pessoa é adquirida durante suas experiências na vida, tanto no âmbito pessoal, social e profissional. As subjetvidades são projetadas nas suas atitudes diante dos fatos a que são expostos, determinando seu procedimento com as questões que surgirão na sua vida, no seu dia a dia, exteriorizado no seu comportamento cotidiano (TARDIF, 2002, p. 230).

O professor, não é diferente de qualquer pessoa, além de experiências de sua vida particular, carrega consigo as experiências adquiridas na academia, nas bases teóricas ali aplicadas, nos estágios, nas palestras com professores, em relatos, informações, enfim, saberes para aplicar na sua profissão. Portanto, é esta subjetividade que irá sustentar o professor para ajudá-lo a solucionar as problemáticas que irão ocorrer em seu cotidiano.

Portanto, em meio a situação caótica que vivi, foi necessário adaptar-se, aprender a estudar por meio de aulas virtuais, aulas síncronas e assíncronas em virtude do distanciamento, tendo que aprender a manusear a tão temida, para alguns como eu, internet.

Estágio Curricular Supervisionado I

No contexto de pandemia da COVID-19, além dos estudos teóricos, a disciplina Estágio Curricular Supervisionado I realizou dois encontros virtuais pela plataforma *meet*. Seu primeiro encontro em 16/04/2021, com a participação da professora Ana Carolina Moreira, professor Lucas Baracho e professora Simone Tomínia. Todos os três docentes contaram um pouco de suas experiências, deixo aqui, o que mais se destacou para mim.

A professora Ana, formou-se, assim como os outros dois que participaram desta roda de conversa, na UFMT-CUA. Ana Carolina não chegou a ministrar por muito tempo aulas presenciais. Estava construindo-se como docente, mas as aulas passaram a ser virtuais, por conseguinte, o convívio com os alunos diminuiu, mas, ainda assim, disse aprender um pouco mais a cada dia, existindo a troca de conhecimentos.

Tomínia citou, que como professora, ela é sempre cobrada de falar em seu dia a dia a linguagem normativa. Como professora também exerce a função de psicóloga, mãe, e acaba assumindo um papel muito importante na vida do aluno e, independente da dificuldade, não renuncia à educação. Simone retratou a problemática com os hackers que invadem o sistema, atrapalhando a continuidades das aulas. Houve, também, formulação de apostilas, produzidas pelos professores, pois tem alunos que não possuíam acesso algum a internet.



O professor Lucas, intérprete de Libras, dava aula para uma aluna deficiente auditiva. A aula tornou-se inviável devido a distância e a falta de internet. Os três entrevistados apontaram o fato de serem cobrados para apresentarem relatórios, tinham que provar que realmente estavam ministrando aulas, tinham que dispor de muito tempo respondendo e preenchendo documentação.

No segundo encontro, em 23/04/21 houve a presença dos gestores Marizete Neves (diretora) e Lauro Luiz Pereira Silva (coordenador pedagógico) ambos da Escola Estadual Antônio Cristino Côrtes, situada na cidade de Barra do Garças – MT. No Cristino Côrtes, em 2021, só tinha ensino médio, com um total de 350 alunos com salas de 30 a 45 alunos.

Marizete formou-se na UFMT, fez mestrado e trabalhou como professora formadora no CEFAPRO. Lauro Luiz está há três anos no estado, em seu primeiro emprego, no qual é responsável em avaliar o ensino-aprendizagem. Estudou na UFMG, fez mestrado por EAD, onde estudou teorias e concepções da educação à distância. Sempre foi aluno de escola pública e fez o ensino médio no Cristino Côrtes.

A Escola Estadual Antônio Cristino Côrtes ministrou aulas pela internet na plataforma *Google Classroom* ou por material impresso, alguns alunos mesmo com internet preferiam o material impresso. Houve desta forma uma sobrecarga de trabalho.

Os docentes convidados informaram que optaram pelo retorno aos antigos livros didáticos, pois com a pandemia do COVID-19 não receberam livros novos atualizados, examinando os que já possuíam, extraíram apenas os materiais que alcançassem as habilidades exigidas pela BNCC. Falando também da metodologia, como o ano de 2020 não foi concluído, faltou um bimestre, fizeram uma avaliação diagnóstica dos educandos para retornar e complementar o estudo necessário. Trabalharam mais com leituras e debates nas atividades complementares, ampliando as reflexões de natureza sociocultural presentes na BNCC. Houve a necessidade de um bom planejamento no qual a preocupação central era com a seleção da concepção teórica que inserisse o sujeito em uma posição de ensino da língua e texto.

Foram informações importantíssimas, muitas experiências compartilhadas, muita vontade de lecionar, passar conhecimento, muito trabalho árduo para manter viva a escola, enquanto o mundo estava doente e perecendo.

Estágio Curricular Supervisionado II

A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II – Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas foi ministrada pelos professores: professor doutor Dílson



César Devides e professor especialista Vander Simão Menezes. Assim como o ECS I, devido dificuldades impostas pela pandemia da COVID-19, o componente curricular foi desenvolvido por meio de aulas síncronas semanais, pela plataforma *google meet*.

Houve estudos sobre as normas da nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC em que o recorte de estudo foi a aplicação da BNCC no currículo da educação no ensino da língua. Escolhi um trabalho sobre a Primeira Competência, pois esta determina a importância da comunicação com todas as suas diversidades para o ser humano interagir com o meio em que vive, o homem é um ser social.

Também contamos com o material que foi compartilhado para estudar o artigo *O Ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular* de João Wanderley Geraldí. Para uma breve apresentação, foi sugerido a exposição das Competências Específicas da BNCC – Linguagens e Suas Tecnologias no Ensino Médio: Competências Específicas e Habilidades. A turma foi dividida e foram apresentadas todas as competências e habilidades referentes em forma de seminário.

Na segunda parte do semestre foi discutido o artigo “*Que Literatura Para Escola? Que Escola Para a Literatura?*” de Regina Zilberman. Logo após, foi proposto a apresentação de um artigo escolhido pelos próprios acadêmicos que tratasse de Ensino de Literatura. Escolhi junto a outro discente o artigo *Literatura em Libras: Uma Análise das Pesquisas Publicadas nos Periódicos do SCIELO*, escrito por Adriana Moreira de Souza Corrêa, Egle Katarinne Souza da Silva e Alanna Gadelha Batista. O artigo tinha como objetivo, conhecer as abordagens utilizadas pelos pesquisadores que publicam sobre a temática Literatura em Libras em periódicos revisados por pares, disponíveis na base de dados de periódicos *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, buscando a viabilidade de utilização dessas pesquisas nas práticas em sala de aula.

Por fim, a última atividade proposta do semestre, foi um relatório, com o objetivo de ser feita uma entrevista com um(a) professor(a) de Língua Portuguesa e/ou Literatura, sendo relatado a atual situação, dificuldades e aprendizados para lecionar no meio de uma pandemia. Foi solicitada a entrevista, pelo fato de que não foi possível realizar o estágio presencial e nem a observação de turmas.

A entrevista foi feita com uma professora de Língua Portuguesa e/ou Literatura que atua em duas escolas da rede estadual, situadas no centro da cidade de Barra do Garças – MT. Foi abordada a atual situação dos professores que precisam lecionar nesse período em que o mundo passa por uma pandemia, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e também pela professora, e conforme a entrevista houve também grandes aprendizados. A entrevistada possui uma grande bagagem, larga experiência por já atuar na profissão há vinte e um anos.



Ela relata que é uma batalha árdua e diária com necessidade de reinventar-se de forma contínua para alcançar as metas e cumprir com as normas da BNCC.

Com a pandemia da COVID-19, a entrevistada ministrou aulas de forma remota *on-line*, indicando que foi uma experiência nova e diferenciada, porém bastante interessante e relevante, mas que foi preciso adaptações e adequações por conta de novos equipamentos, internet, novos aprendizados e complementa que foi desafiador. Ao ser questionada sobre quais foram as maiores dificuldades, respondeu que foi em relação a equipamentos e aplicativos tecnológicos, pois o desafio era ampliar aos estudantes os estudos nesse formato. De acordo com Pezzinie:

Dentre todas as dificuldades pelas quais passa a educação no Brasil, destaca-se, atualmente, um grande desinteresse por parte de muitos alunos, por qualquer atividade escolar. Frequentam as aulas por obrigação, sem, contudo, participar das atividades básicas. Ficam apáticos diante de qualquer iniciativa dos professores, que se confessam frustrados por não conseguirem atingir totalmente seus objetivos (SZYMANSKI, 2015, p. 1).

Ora, se chamar a atenção dos alunos para as aulas presenciais já era difícil, imagine as aulas em situação *online* com toda a liberdade e o mundo a sua volta distraíndo-os. Aliás, a docente entrevistada relata que um dos fatores que interferiram na efetivação das aulas remotas eram alguns números de celulares que não pertenciam mais aos estudantes ou responsáveis e o pouco interesse demonstrado nas aulas.

Em relação às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC, a docente nos informou que teve dificuldades de uso no início, mas que logo foram sanadas com algum treino, práticas e estudos complementares, dizendo que não foi simples e o acesso foi difícil para a maioria. Quanto aos estudantes, os que já usavam possuíam um mínimo necessário de acesso, com a coordenação dos pais, com as práticas de estudos *online*, não tiveram grandes dificuldades, porém, essa não era a realidade de todos. Ainda houve apostilamentos dos materiais para os que optaram por essa modalidade.

Corriqueiramente, alguns estudantes não tinham equipamentos para assistir a aula como celular, notebook e até mesmo internet que proporcionasse uma navegação razoável ou que comportasse os sistemas operacionais necessários como o *Teams*, *Meet*, entre outros. Apesar do desenvolvimento e expansão das tecnologias da informação e comunicação, percebe-se ainda que “poucos tem acesso à internet e as suas tecnologias, ocasionando desigualdades na medida em que apenas alguns são beneficiados e outros ficam distanciados do progresso” (FELIZOLA, 2011).

Ao final da entrevista, ao ser questionada se houve aprendizado nesse período, informou que os estudantes que se empenharam, sim, pois sempre davam



retorno e devolviam as atividades respondidas, procurando o professor para sanar dúvidas. Acredita que para quem soube aproveitar o período em que não estávamos acostumados e levou a sério, houve bastante aprendizado.

Assim, percebemos que ser educador é muito mais do que ensinar um conteúdo de forma técnica, assim, é preciso antes de qualquer coisa, estabelecer um método de ensino-aprendizagem capaz de semear nos alunos o desejo pelo conhecimento, e, principalmente, é preciso que eles aprendam e tenham domínio sobre os conteúdos, possuindo agora mais um elemento importante para ajudá-los, o uso da tecnologia.

A criatividade dos professores brasileiros em se adaptar à nova realidade é indescritível no que se trata da criação de recursos midiáticos: criação de videoaulas para que os alunos possam acessá-las na sua forma assíncrona, por meio de videoconferência para a execução de atividades síncronas em sala de aula. Cordeiro (2020, p.06), afirma que está em andamento “uma revolução educacional sobre o quanto a tecnologia tem se mostrado eficiente e o quanto as pessoas precisam estar aptas a esse avanço tecnológico”

Estágio Curricular Supervisionado III

A disciplina Estágio Curricular Supervisionado III, do Curso de Letras do ICHS/CUA/UFMT foi ministrada pela professora Maria Claudino da Silva e o professor Odorico Ferreira Cardoso Neto. O Estágio de docência é parte integrante de nossa formação, objetivando a preparação e qualificação à docência. Considerando as condições de produção da disciplina em modo virtual, devido à Pandemia da Covid-19, houveram aulas síncronas com a turma e com os professores presentes virtualmente, e assíncronas para a realização de estudos e planejamento da aula *online*. Nossas aulas síncronas foram ministradas através da plataforma *meet*, contudo os materiais estudados, a metodologia e a didática contribuíram, e muito, para que grande parte do conhecimento dos meus orientadores fossem transmitidos e absorvidos na proposta de ensino a qual fui apresentada.

As aulas teóricas feitas de forma assíncrona foram destinadas à preparação das aulas de semirregência com a elaboração de Planos de Aula, utilização e pesquisa de materiais didáticos etc., sempre com orientação dos professores da disciplina. A semirregência aconteceu por meio da realização de aulas de Língua Portuguesa e Literatura em nível de ensino fundamental e médio para os colegas da própria sala.

Os temas que foram discutidos: Funções da Linguagem; O que é um Texto; Os Gêneros Textuais; As Tipologias Textuais; A Poesia na Música Brasileira; O Gênero Textual Histórias em Quadrinhos; Apresentação e discussão de uma obra



da Literatura Regionalista; Apresentação e discussão de uma obra da Literatura Brasileira; Apresentação e discussão de uma obra da Literatura Infantojuvenil; Apresentação e discussão de um Poema Parnasiano; O Simbolismo na Literatura Brasileira e a Apresentação e discussão de um conto. Tivemos um guia de estudos, aula sobre planejamento da ação didática, como elaborar um Plano de Aula, enfim, foram muitas orientações para prepararmos um seminário *online*.

No momento de reger a aula, de passar o conteúdo didático foram os saberes teóricos e os conhecimentos obtidos durante toda a faculdade que deram-me alicerce para externar na prática o que foi aplicado durante minha formação acadêmica.

Eu e um amigo, Cayo, ficamos responsáveis pelo tema As Tipologias Textuais. Fizemos uma aula direcionada ao oitavo ano do Fundamental. Houve por nossa parte a preocupação de trazer para nossa sala de aula virtual novidades em relação à internet dos novos Gêneros Textuais e ali, apresentar que as tipologias não mudam, são sempre as mesmas, mas os gêneros são diversos. Assim, buscamos com vídeos, humor, cinema, literatura e música apresentar novas artes sem fugir do tema.

Em relação às atividades, procuramos jogos na internet, o que muitos de nós da turma do meu curso, também buscou apresentar. Sempre ao término da apresentação, nossos orientadores faziam observações sobre a aula, e principalmente, o modo como o conteúdo foi transmitido aos discentes, pois a comunicação, as palavras devem ser escolhidas de acordo com a idade do interlocutor. Desta forma trabalhamos todo o semestre, planejando e assistindo aulas e ganhei muito com tudo isso. Ganhei experiência nesta nova forma de ensino, o virtual, e também, materiais e *slides* maravilhosos, pois compartilhamos tudo com nossa turma do sétimo período. Guardamos o material didático, pois, com certeza, serão bastante úteis em nossas jornadas como futuros docentes.

Estágio Curricular Supervisionado IV

A disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV, do Curso de Letras do ICHS/CUA/UFMT está sendo ministrada, assim como o ECS III, pela professora Maria Claudino da Silva e o professor Odorico Ferreira Cardoso Neto. Durante o ECS III, devido à Pandemia da Covid-19, houveram vídeo aulas produzidas pelos alunos-estagiários, e estes, regeram suas aulas para os próprios professores orientadores e colegas de turma. Estas aulas foram elaboradas para uma série específica do ensino fundamental. A proposta do ECS IV, está sendo realizada com as aulas teóricas destinadas à reestruturação das aulas práticas utilizadas no ECS III, com novos Planos de Aulas, Materiais Didáticos etc., juntamente com os



professores da disciplina. Refazer estas mesmas aulas, com os mesmos temas e duplas, contudo adaptando-as a presenciais e aos alunos do Ensino Médio. Há um Projeto de ensino realizado concomitante com um Projeto de Extensão presencial, visando possibilitar a certificação aos participantes ao final no Curso.

O Projeto de Ensino é denominado “Língua Portuguesa e Literatura – Linguagem, Leitura e Letramento: discussões, atualizações e reflexões”. Temos inscritos professores, alunos em preparação para o Enem, e até mesmo, donas de casa que buscam mais informação e aprendizado. Tudo ocorre, claro, com o apoio e depois análises dos nossos professores orientadores. Nossos professores, sempre presentes e prontos para socorrer a, nós “regentes”, a qualquer questionamento por parte dos “alunos” que nos peguem despreparados.

O curso, um projeto de extensão, tem sido muito proveitoso, é uma ação pedagógica que transfere e compartilha cultura com pessoas da comunidade. Também reflito o quanto é gratificante e importante esta nova experiência para minha construção como futura docente.

Considerações finais

A teoria não pode ser separada da prática. São necessários professores mais críticos-reflexivos, para que realmente colaborem com a educação no ponto de vista social e individual. O professor precisa ter autonomia no sentido de mediar o ensino para o aluno em suas dificuldades, organizando e planejando exercícios para que a aprendizagem seja concluída, tendo em vista o pressuposto do educando absorver o conteúdo aplicado.

Este trabalho de curso colaborou para que eu organizasse minhas ideias e as reflexionasse. Os estágios colaboraram com minha constituição de futura docente, notando-se que a constituição de uma identidade docente será feita diariamente no decorrer de minha carreira profissional. Os estudos realizados sobre os Saberes Docentes, apresentam elementos pertinentes a esta construção de identidade. Utilizei apenas alguns teóricos, contudo, existem tantos outros, com tantas informações, que não caberiam em apenas um trabalho de conclusão de curso, não foi por desmerecimento que não foram citados.

Espero que minhas reflexões, minhas experiências, tenham sido transcritas o suficiente para contribuir de alguma maneira a quem também se faz questionamentos, perguntas que acreditamos ser somente nossa, e acabamos por observar que é tão comum entre todos os graduandos.

Reconheço que essas experiências no âmbito escolar, desde o segundo semestre da faculdade, com a troca de experiências e percepções entre preceptores, orientadores, estagiários e o conhecimento científico transmitido



pelas disciplinas, tornará o desafio de ser professor menos árduo. Perguntas, inseguranças, “frio na barriga”, todos no princípio, têm. Mas, particularmente, se um dia eu perder este “frio na barriga”, acho que perderei a emoção, e o amor de ser educador.

Por fim, associada à esperança, ao comprometimento com a educação, ao pertencimento engajado, plena de emancipação, constituída de cidadania e lutando a favor da qualidade social da educação, pego emprestada as palavras de Paulo Freire (1996, p.29) para concluir meu trabalho de curso com o seguinte mantra: “A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria.”

Referências Bibliográficas

- ABRAMOVICH, F. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 2004.
- ALVES, L. *Educação remota: entre a ilusão e a realidade*. Interfaces Científicas-Educação, v. 8, n. 3, pág. 348-365, 2020.
- ALVES, R. *Entre a ciência e a sapiência: O dilema da educação*. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1999.
- APPOLINÁRIO, F. *Metodologia da Ciência: filosofia e prática da pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- FELIZOLA, P. A. M. O direito à comunicação como princípio fundamental: internet e participação no contexto da sociedade em rede e políticas públicas de acesso à internet no Brasil. *Revista de Direito, Estado e Telecomunicações*, v. 3, n. 1, p. 205-280, 2011.
- FERRAZERI Jr, C. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. – 1 ed. São Paulo, Parábola Editorial, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOLDBACH, T.; MACEDO, A. G. A. Olhares e tendências na produção acadêmica nacional envolvendo o ensino de genética e de temáticas afins: contribuições para uma nova “genética escolar”. *Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências*, 6, Atas. Florianópolis, SC, 2007. Disponível em: Acesso em: 24 set. 2021.
- LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e a profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.
- LIMA, M. S. L.; PIMENTA S. G. *Estágio e Docência*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.



MOURA, P. S; MACHADO, J. B. Práticas de Iniciação à Docência: a experiência do PIBID na fronteira Jaguarão-BR/ Rio Branco/UY. São Leopoldo. Oikos, 2018.

PEZZINI, C. C.; SZYMANSKI, M. L. S. Falta de desejo de aprender. Causas e Consequências. 2015.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática. São Paulo, Cortez, 1994.

PIMENTA, S. G. Formação dos Professores: identidade e saberes da docência. São Paulo, Cortez, 1999.

PRP/UFGD. Curso de Formação de Preceptores do Programa de Residência Pedagógica-PRP. Arquivo PDF. Dourados, MS, 2018.

ROSA, R. T. N. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus - COVID-19! *Rev. Cient. Schola Colégio Militar de Santa Maria* Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil Volume VI, Número 1, julho 2020. ISSN 2594-7672. Disponível em: Acesso em: 25 set. 2021

SILVESTRE, M. A; VALENTE, W. R. Professores em Residência Pedagógica: estágio para ensinar Matemática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice *Saberes docentes & formação profissional*. 2. ed. São Paulo. Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Orgs.) *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.



APRENDIZADO SIGNIFICATIVO: DA INTER-TRANSDISCIPLINARIDADE A TRANSVERSALIDADE NA FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO DO ADMINISTRADOR

Regina Cleide Figueiredo da Silva Teixeira¹

Ivandi Silva Teixeira²

Introdução

Este artigo tem a finalidade de apresentar para a comunidade acadêmica uma realidade que vem sendo vivenciada ao longo dos anos, através do exercício de atividades e cargos exercidos e executados em diversas Instituições de Ensino Superior, voltados para os cursos das áreas de gestão e de tecnologia. Merece destaque o fato de que, nos Cursos de Bacharelado, na modalidade presencial, os diversos cursos têm buscado através de sua estrutura pedagógica uma dinâmica mais voltada para a criatividade empreendedora, buscando sempre estreitar a relação entre a aprendizagem e o ensino no momento em que, se dispõe a propiciar ao seu corpo docente a possibilidade do exercício do ato criativo e inovador na forma como possa executar e manter a sua relação profissional com os discentes em ambientes diversos e compatíveis com a realidade e com o contexto no qual os cursos são ofertados e realizados.

O que se observa atualmente é a necessidade de se realizar uma interação e integração das diversas ações existentes entre o corpo docente que vem desenvolvendo de acordo com Teixeira (2002), há décadas, realizando trabalhos fundamentados na metodologia interdisciplinar com foco nas demandas sociais apresentadas pelas comunidades, da seguinte forma:

1) A escolha do tema e/ou produto final foco do trabalho a ser entregue na disciplina tem sido feita pelo professor que através desta busca desenvolver um

¹ Doutora e Mestre em Engenharia da Produção pela UFSC. MBA Executivo em alta Gestão de IES pela UNAMA. Docente, pesquisadora e orientadora do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade da Amazônia - PPAD/UNAMA e Docente, pesquisadora e orientadora do Centro Universitário Uninassau Belém. E-mail: releide@uol.com.br

² Doutor em Engenharia da Produção pela UFSC. Mestre em Ciências Contábeis pela FGV. Docente, pesquisador e orientador do Centro Universitário Uninassau Belém. Membro da Academia Maçônica de Letras do Estado do Pará. E-mail: ivandi@uol.com.br



trabalho com seus alunos inserindo conteúdo de outras disciplinas que este esteja cursando ou já tenha cursado, com a finalidade de mostrar ao aluno a inter-relação destes conteúdos através da interação entre a teoria e a prática investigativa;

2) A escolha do tema e/ou produto final foco do trabalho a ser entregue nas disciplinas envolvidas é feita pelos professores, ou seja, todas que o discente esteja cursando ou apenas algumas, com a finalidade de propiciar ao aluno um aprendizado coletivo, onde este deverá deixar de pensar fragmentado para passar a realizar a construção de um pensamento globalizado, dinâmico, no momento em que estes alunos precisam trabalhar com diversos professores, colegas de turma, profissionais das mais variadas áreas do conhecimento para pode desenvolver um produto que contemple as especificidades de cada disciplina e ao mesmo tempo seja um único produto;

Observa-se, contudo, que a utilização da metodologia interdisciplinar em dias atuais, continuam a destacar carências de tecnologia de ponta, e que ainda está longe de ser uma realidade absorvida pela maioria dos docentes. Desta forma, é que este artigo busca evidenciar como a as Instituições de Ensino Superior devem realizar tais metodologias com o propósito único de propiciar a obtenção do êxito nesta empreitada, na forma como já fortalece de maneira crescente, a relação entre a sociedade corporativa, o meio ambiente e a governança.

Uma retrospectiva da relação ensino-aprendizagem nas IES

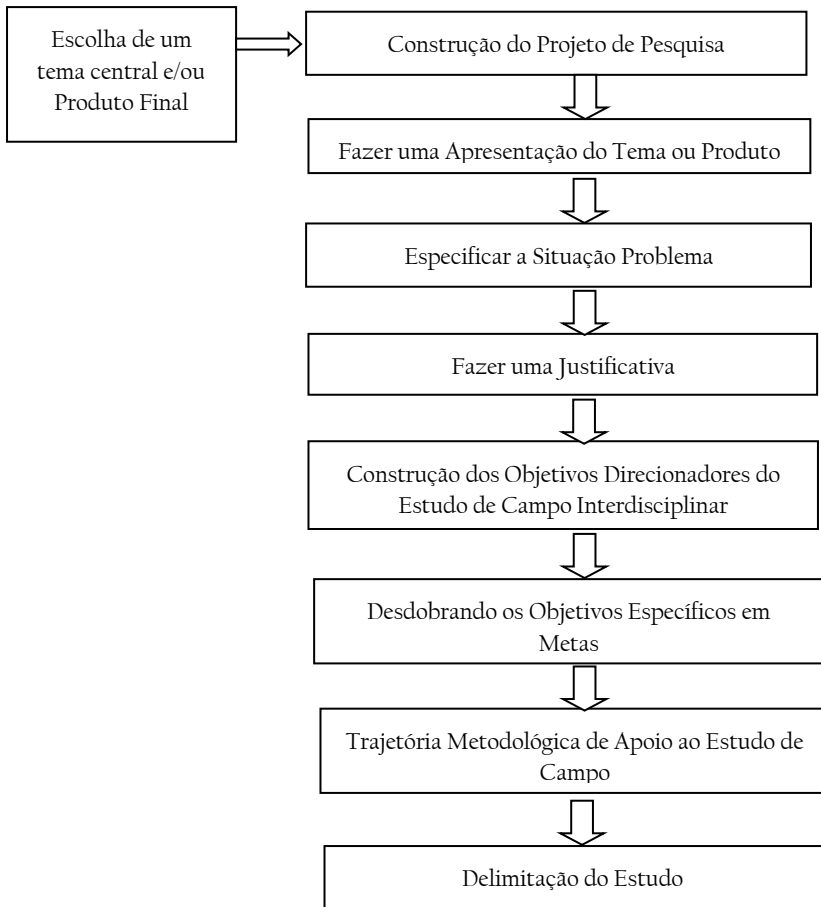
Ao longo de extensa e notável experiência na docência do ensino superior foi construída uma expertise capaz de gerar subsídios para realizar a implementação de forma unificada em todos os semestres dos diversos cursos tanto na área das engenharias com na área de gestão, na forma como direciona o foco deste estudo, a metodologia do aprendizado significativo: da inter-transdisciplinaridade a transversalidade no processo de formação do conhecimento do administrador em seus projetos pedagógicos em suas respectivas externalidades. Para tanto, se faz necessário inicialmente a realização de um trabalho junto ao corpo docente dos cursos, em cada um dos semestres que serão cursados, contando com o imprescindível apoio dos professores que já atuam dentro de uma filosofia de ensino-aprendizagem que busca fazer a relação dos conhecimentos teóricos com a realidade do mundo organizacional.

Com este propósito devem ser realizadas reuniões com os docentes do Curso de Bacharelado em Administração por período letivo que compõe a estrutura curricular, onde deve ser evidenciada a metodologia para trabalhos interdisciplinares conforme desenvolvida por Teixeira (2002) publicada na revista da ANGRAD.



A seguir se apresenta uma síntese da proposta:

Esquema 1: Metodologia para o Processo de Realização do Estudo de Campo Interdisciplinar



Fonte: Os Autores (2021)

Como fruto destas reuniões realizadas por período letivo deve ficar o entendimento de que a metodologia de ensino-aprendizagem deve ser dividida em dois momentos distintos para que cada disciplina possa realizar os seguintes procedimentos metodológicos:

1) Na primeira avaliação os professores que espontaneamente se envolverem na proposta da metodologia interdisciplinar irão ministrar os conteúdos referentes à sua disciplina já buscando fazer uma inter-relação com os conhecimentos estudados em períodos anteriores e com as disciplinas do período em andamento. A forma de avaliação optada pelo professor poderá já fazer uma



ligação com o trabalho interdisciplinar que será desenvolvido na segunda avaliação ou não. Ficará a critério do professor fundamentado em sua disciplina.

2) Na segunda avaliação os professores envolvidos irão implementar a Metodologia para o Processo de Realização do Estudo de Campo Interdisciplinar, de acordo com o estipulado por Teixeira (2002).

Com o desenrolar das reuniões deve estar se consolidando a estratégia de suma importância para a realização dos trabalhos distintos no Curso de Bacharelado em Administração envolvendo todos os seus docentes e discentes.

É importante salientar o fato de que inicialmente, se faz importante, que todos os atores envolvidos compreendam a metodologia para o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares, de modo que se possa evoluir da fase de realização de trabalhos por alguns professores em parcerias por afinidades pessoais, para que seja idealizada a maneira como deve ser trabalhada a construção de uma proposta pedagógica pela IES, de forma que possa ser absorvida, em sua totalidade pelo Curso de Administração.

É imprescindível salientar que além disso, se necessita que todos os docentes do curso participem do trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Apoio Pedagógico através dos grupos de estudos, que devem possuir como finalidade precípua, a viabilidade da interação e integração entre os docentes, além de propiciar debates úteis sobre metodologias de ensino, formas de avaliação etc.

Com o propósito de viabilizar ao aluno do Curso de Bacharelado em Administração, uma formação profissional empreendedora e holística na abrangência do conhecimento administrativo, devem ser construídos os direcionadores para a implementação de um projeto no contexto acadêmico que seja capaz de estimular “O Aprender Contínuo” e desta forma viabilizar ao estudante, a solidificação do conhecimento de forma sistêmica e ininterrupta, tal qual esteja devidamente integrado com a dinâmica do mundo globalizado, onde se busca uma postura disruptiva em uma sociedade que também aprende através de mídias e aplicativos “inteligentes”. Assim, com o intuito de elucidar a proposta, se apresenta nesta sequência, o desdobramento destes pressupostos evidenciando a sua base de sustentação teórica que norteou a essência do estudo.

Pressupostos teóricos

Buscando sustentação para a proposta de um aprendizado significativo para os alunos dos cursos de administração, se apresenta a ideia principal de alguns estudiosos históricos e ainda tão atuais, que serviram de mola propulsora para a construção do pensar a relação ensino-aprendizagem através da inter-



transdisciplinaridade a transversalidade na formação do conhecimento do administrador.

Piaget e sua Concepção de Aprendizagem

Piaget apresenta uma visão interdisciplinar ao longo de seus estudos, onde se observa uma influência marcante em suas obras de três áreas da ciência: a biologia, a filosofia e a psicologia. Dentre estas áreas Piaget dedicou grande parte do seu trabalho a Psicologia do Desenvolvimento, na qual se buscou analisar a sua concepção em relação ao aprendizado.

Na Psicologia do Desenvolvimento existem várias teorias de aprendizagem e entre estas teorias se observa duas grandes correntes a cerca do desenvolvimento, sendo uma considerada *maturacionista* e a outra *empírista*. A corrente maturacionista aborda o processo de desenvolvimento do ser humano por meio de regulação endógena de mecanismos considerados inatos. Já a fundamentação da corrente empírista se baseia no entendimento de que todo desenvolvimento se processa através da experiência adquirida (aprendizagem) em função da interação com o meio físico e social.

Com base na contextualização do estudo com relação ao desenvolvimento do ser humano, Piaget aborda a questão do desenvolvimento, ao estudar a formação das estruturas lógicas, apresentando uma concepção com relação ao processo de aprendizagem que ultrapassa o pensamento fechado tanto da maturação ou experiência.

Para Piaget o processo de aprendizagem acontece devido a fatores de maturação, fatores sociais e a fatores cognitivos, que representa, para o ser humano, a obtenção do equilíbrio interno, o qual este denominou de *Equilibração*.

Piaget pressupõe o conhecimento humano como sendo adquirido através do processo de *regulação* e de *equilibração*, como condições básicas para se viabilizar a adaptação e a inteligência, através de uma teoria interacionista e construtivista do desenvolvimento da inteligência, no momento em que considera os fatores biológicos, psicológicos e sociológicos como sistemas vitais na construção do conhecimento, sobre a ótica de um sistema aberto, que seja capaz de propiciar um inter-relacionamento contínuo do organismo com o meio ambiente em que se encontra inserido, através de um processo de trocas de influências equivalentes, ou seja, ocorrendo uma interação entre sujeito - objeto, favorecendo uma melhor organização, em momentos sucessivos de adaptação ao objeto.

O processo de conhecimento para Piaget se apresenta fundamentado em duas funções essenciais: a *organização* e a *adaptação*. Por considerar que a evolução da inteligência se trata de um processo único, devido compreender a organização



como um aspecto interno do conhecimento, enquanto a adaptação representa o seu aspecto exterior. Por sua vez, se faz necessário para um maior entendimento, quanto a construção do conhecimento, que a função adaptação se constitui de duas atividades, a *assimilação* e a *acomodação*, que Piaget às vezes analisa como sendo opostas uma à outra, mas complementares.

Para elucidar o posicionamento de Piaget, a *assimilação* representa um mecanismo que viabiliza a ação do sujeito sobre o objeto, integrando-o a uma estrutura já estabelecida, enquanto a *acomodação* se constitui no processo de transformação das estruturas do sujeito por força da ação do objeto para que a assimilação possa se realizar, ou seja, de acordo com POHIER (1971), “para Piaget, os sistemas de significação elaborados pela inteligência são, pois, o resultado desse processo de equilíbrio entre assimilação e acomodação”.

Esta abordagem vem enfatizar a inteligência como um estado de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, quando PIAGET (1967), compreende que é através desse Inter jogo contínuo, que se torna possível cumprir as funções de organização e de adaptação, para que a realização da atividade inteligente possa evoluir.

O desenvolvimento do processo de aprendizagem se encontra, portanto, inserido em uma espécie de círculo hermenêutico que não se pode procurar evitar e muito menos romper, pois o que se evidencia é a relação sujeito e objeto. O que Piaget ressalta é que a linguagem não é o princípio do nascimento da inteligência, ou seja, que a relação com o mundo dos objetos e do espaço que nos rodeiam também são fundamentais. Piaget ao propor o desenvolvimento cognitivo em função da influência biológica e afetiva, na ontogênese e autopoiese do sujeito, nos abre portas a uma abordagem de ensino, que não se restringe a um aspecto apenas, mas a toda uma multiplicidade de fatores.

Piaget, não elaborou teorias de desenvolvimento da aprendizagem, mas de desenvolvimento do conhecimento. Sua contribuição a educação é restrita e ao mesmo tempo vasta, visto que, ao interpretar a inteligência não como algo determinado e finito, mas como um dispositivo em movimento, ou seja, em desenvolvimento, deu a base que permitiu aos pesquisadores educacionais desenvolver parâmetros para a elaboração de dispositivos motivacionais e cognitivos, capazes de possibilitar a crianças, jovens e adultos a oportunidade de desenvolverem potencialmente esse conhecimento, uma vez que modifica não só a noção de como se aprende, mas também com quem se aprende.



A Concepção de Henry Wallon sobre Aprendizagem

Para Wallon (1942), a atividade do homem é inconcebível sem o meio social; mas as sociedades não poderiam existir sem indivíduos que possuam aptidões como a da linguagem, que supõe uma conformação determinada do cérebro, visto que certas perturbações da integridade deste, privam a pessoa da palavra. Observa-se então que para o filósofo é impossível dissociar no homem, o biológico do social. Essa é uma das características básicas da sua Teoria do Desenvolvimento.

Não se quer dizer que Wallon considera estas variáveis redutíveis umas à outra. Mas o que se entende é que em sua estreita complementaridade, uma é condição da outra, ou seja, o meio social é condição do desenvolvimento das capacidades biológicas, bem como estas, condição para a vida em sociedade. Esta multicausalidade do desenvolvimento se faz presente em toda a sua obra. Assim, se compreende que, Wallon concebe o homem como sendo: “genética e organicamente social” e desta maneira, a sua existência se realiza entre as exigências da sociedade e as do organismo. O desenvolvimento do homem é movido pela contradição que existe do sujeito em relação ao seu meio, como também em relação à sociedade. Esta relação é fundamental na concepção walloniana, pois sem a compreensão da relação entre essas duas variáveis é impossível se ter condição para compreender sua obra.

A abordagem walloniana apresenta três tipos de *sensibilidades* ou *domínios funcionais* que auxiliam na compreensão do Desenvolvimento Psicomotor, e que se diferenciam de acordo com a sua origem em:

1) A Sensibilidade Introspectiva são sensações difusas, inconscientes, ou que chegam à consciência apenas de um modo vago.

2) O Domínio Proprioceptivo está relacionado às sensações ligadas ao equilíbrio e às sensações cinestéticas ou de movimento.

3) A Sensibilidade Exteroceptiva no que diz respeito às excitações de origem externa através dos sentidos e estas criam as bases para o comportamento consciente.

A Concepção de Vygotsky sobre Aprendizagem

Os estudos de Vygotsky, por sua vez, apresentam como tema central a relação entre pensamento e linguagem. Mas, apesar dessa abordagem, a sua obra evidência uma teoria bastante sedimentada sobre o desenvolvimento intelectual, onde se observa que a concepção de Vygotsky vislumbra o desenvolvimento também como sendo uma teoria da educação. Este concebeu uma teoria indutiva,



fundamentada no decorrer dos seus estudos através de pesquisas na exploração de fenômenos de grande relevância como a memória, fala interior e brinquedo.

A abordagem teórica concebida por Vygotsky, apresenta uma ênfase diametralmente oposta à de outros teóricos contemporâneos seus, como: Thorndike, Piaget, Koffka e os primeiros behavioristas, com relação ao desenvolvimento. Este fato deve-se ao entendimento destes pensadores se limitarem em considerar o desenvolvimento humano, apenas como uma mera acumulação lenta de mudanças unitárias.

O desenvolvimento humano para Vygotsky compreende um processo dialético, caracterizado pela periodicidade, irregularidade no desenvolvimento das diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, entrelaçamento de fatores externos e internos e processos adaptativos, devido considerarem primordial no desenvolvimento, o reconhecimento da visão histórica do indivíduo e da visão histórica da cultura de forma inter-relacionadas de modo a propiciar sustentáculo para o pensamento científico. Desta maneira entende-se que esta abordagem teórica, se apresenta consolidada em uma metodologia que privilegia a mudança.

Dentro desse entendimento que o desenvolvimento humano se processa pela mudança, e que Vygotsky evidencia como fator preponderante da condição humana, a criação e o uso de 'estímulos auxiliares' ou 'artificiais', que fazem parte dos instrumentos da cultura na qual o ser humano é inserido ao nascer, bem como a linguagem das pessoas com as quais se relaciona, além dos instrumentos produzidos pelo próprio ser humano, incluindo o uso do corpo.

Buscando uma solução para um dos pontos conflitantes a cerca do entendimento sobre o desenvolvimento, considerado latente em relação as bases biológicas do comportamento e as condições sociais nas quais o ser humano se encontra inserido no decorrer de suas atividades, Vygotsky contribui ainda, propondo uma interação através do *sistema funcional do aprendizado*, onde descreve a existência de uma nova integração e correlação entre os pontos conflitantes, baseada em que o todo e suas partes apresentam o seu desenvolvimento em duas forma distintas: paralela e juntamente.

A primeira relação entre esses diversos processos se denomina de *estruturas elementares*, que representam todos psicológicos, condicionados fundamentalmente por determinantes biológicas, enquanto as *estruturas superiores* se originam no processo de desenvolvimento cultural.

Esta teoria evidência uma característica de fundamental relevância que se refere às mudanças ao longo do desenvolvimento, ou seja, as maneiras através das quais funções elementares previamente separadas são integradas em novos



sistemas funcionais de aprendizado. Desta forma Vygotsky argumenta que em função da constante mudança das condições históricas, que determinam em larga medida as oportunidades para a experiência humana, não pode existir um esquema universal que represente adequadamente a relação dinâmica entre os aspectos internos e externos do desenvolvimento.

Assim compreende-se que a ênfase do psicólogo russo no estudo do desenvolvimento foi devida à sua concepção de que este era o caminho que daria suporte teórico e metodológico elementar necessário para desvendar os processos humanos complexos. Nesta teoria, o ensino evidencia o meio pelo qual o desenvolvimento avança, quer dizer: os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano e as estratégias cognitivas necessárias para sua internalização são evocados nos aprendizes de acordo com seus níveis de desenvolvimento.

Gagné e a sua Concepção sobre Aprendizagem

Gagné, por sua vez, enfatizou que não se pode reduzir o processo de aprendizagem do ser humano aos esquemas de “insight” ou de estímulo-resposta e suas variações, a partir de suas críticas a abordagem de aprendizagem associacionista e gestáltica. Assim baseando-se em seus posicionamentos, desenvolveu um modelo de aprendizagem compatível com as teorias de processamento de informação.

A aprendizagem, segundo Gagné (1980), é um processo através do qual o ser humano é capaz, geralmente, de envolver interação com o ambiente externo ou representação interna dessa interação do sujeito (realizada no cérebro), inferida que pode estar, quando ocorre uma modificação no comportamento humano relativamente persistente, e que não pode ser atribuída simplesmente ao processo de crescimento ou à maturação, as quais requerem tão somente o crescimento de estruturas internas. Observa-se como ponto fundamental na concepção de aprendizagem para Gagné, a relação entre os processos internos de cognição e os eventos externos ao ser que estuda e aprende.

O ato de aprendizagem é viabilizado por eventos internos e externos. Os *eventos internos* podem ser também denominados de “processos de aprendizagem”, os quais se constituem pelos acontecimentos ocorridos internamente no ser humano (cérebro) no momento em que ocorre uma aprendizagem. Gagné fundamenta este seu pensamento através da Teoria de Processamento de Informação, que de acordo com esta teoria, os processos que se precisa compreender, a fim de explicar o fenômeno da aprendizagem, são aqueles



que realizam determinados tipos de transformação de *insumos* em *exsumos* de forma análoga as que se referem às operações de computador, por exemplo.

De acordo com Gagné os processos internos de cognição desenvolvidos a partir deste entendimento, apresentam como referencial, o modelo básico de aprendizagem e memória na forma como vislumbram as diversas transformações pelas quais a informação recebida pelo ser humano (aluno), desde a sua detecção até o momento em que a informação é rememorada ou recuperada. Desta maneira, se entende que a preocupação fundamental desta teoria é compreender os processos de aprendizagem como diferentes tipos de transformações ocorridas com a informação. Com base nas estruturas do sistema de cognição do ser humano, foi que Gagné observou alguns eventos internos da aprendizagem como: a *expectativa*, a *atenção* e a *percepção seletiva*, a *codificação* e a *entrada de armazenamento*, o *armazenamento da memória*, a *transferência*, a *resposta* e o *reforço*.

Gagné baseando-se em suas observações concebe ainda, um modelo de aprendizagem, que se apresenta constituído de oito fases denominadas respectivamente de: *Motivação*, *Apreensão*, *Aquisição*, *Retenção*, *Memorização*, *Generalização*, *Desempenho* e *Feedback*. Estas fases de aprendizagem apresentam sua ocorrência influenciada por eventos que podem tanto ser de origem internas ou externas ao ser humano que aprende.

As fases de aprendizagem compõem o que está sendo caracterizada como sendo o *ato de aprendizagem*, o qual tem o seu início no momento que se realiza o estabelecimento da *motivação*, chegando ao seu apogeu no *incidente essencial da aprendizagem* ou *fase da aquisição* e sendo concluída no momento em que se obtém a resposta de um indivíduo através de um *desempenho* e de sua *análise* ou *fase de feedback*.

Gagné entende, portanto, que os *eventos externos* são constituídos de estímulos oriundos do ambiente em que o ser humano que aprende está inserido, sendo estas diferentes ações desenvolvidas pelo educador, com o propósito de poder influenciar um ou mais processos de aprendizagem. Os eventos externos são conseguidos a partir do momento que pode ativar a motivação, dirigir a atenção, estimular a rememoração e proporcionar orientação à aprendizagem, intensificar a retenção, promover a transferência da aprendizagem, elucidar o desempenho e propiciar o feedback. Então, dessa forma o que se observa é que as fases de aprendizagem se apresentam associadas aos processos internos, e que este, por sua vez, podem ser influenciados pela ocorrência de eventos externos.

Assim, Gagné compreende que as oito fases que constituem o ato de aprendizagem, indicam os processos operativos que ocorrem na fase e os possíveis eventos externos que podem influenciá-los, de acordo como se apresenta abaixo, no quadro I.



Quadrol: Adaptada: Gagné (1981)

PROCESSOS INTERNOS	FASES DA APRENDIZAGEM	EVENTOS EXTERNOS
1- Expectativa	1- Fase da Motivação	1- Ativar a motivação
2- Atenção e Percepção Seletiva	2- Fase da Aprendizagem	2- Dirigir a atenção
3- Codificação, Entrada do Armazenamento (incidente essencial da aprendizagem)	3- Fase da Aquisição	3- Estimular a rememoração e proporcionar orientação a aprendizagem
4- Armazenamento da memória	4- Fase da Retenção	4- ____
5- Recuperação	5- Fase da Rememoração	5- Intensificar a retenção
6- Transferência	6- Fase da Generalização	6- Promover a transferência da aprendizagem
7- Resposta	7- Fase do Desempenho	7- Elucidar o desempenho
8- Reforço	8- Fase de Feedback	8- Fornecer feedback

Fonte: Os autores (2021)

O resultado da aprendizagem, de acordo com Gagné, realiza modificações no comportamento do ser humano de forma mais ou menos permanente. O processo de aprendizagem é obtido quando se estabelece como resultado, no desenvolvimento do aprendiz, *estados persistentes*, que o filósofo neobehaviorista denomina de *capacidades*, onde se entende que um ser humano apreendendo tais estados se torna capaz de obter determinados desempenhos, ou seja, significa dizer que as capacidades humanas são aprendidas. O desempenho do ser humano obtido como resultado da aprendizagem, que de acordo com Gagné, pode ser classificado em cinco categorias de capacidades humanas, que propiciam o êxito da aprendizagem, a saber: Informação Verbal; Habilidades Intelectuais; Estratégias Cognitivas; Atitudes e Habilidades Motoras.

Assim, através da análise do conceito de aprendizagem para Gagné, se compreende que o ser humano no seu processo de desenvolvimento passa por várias fases, onde se percebe que a inter-relação dos processos internos de



cognição com os eventos externos do meio ambiente em que o ser humano está inserido é imprescindível para a aprendizagem.

A Concepção de Howard Gardner sobre Inteligência

O psicólogo americano Howard Gardner e sua equipe, após muitos anos de estudos, vêm desafiando a tese da inteligência única. Gardner através da Teoria das Inteligências Múltiplas, que fala de inteligências (no plural) como um espectro, algo multifacetado, definidas inicialmente em sete inteligências, que atualmente com a evolução de seus estudos já se encontram ampliadas para nove. Assim, se compreende de acordo com os estudos de Gardner, que profissões diferentes requerem habilidades específicas, cabendo à instituição de ensino superior, à família e o meio social do qual o ser que aprende faz parte, ajudarem este a se encaixar em ocupações que estejam adequadas ao seu estilo particular de inteligência.

De acordo com Gardner (2000) a Teoria das Inteligências Múltiplas explora e desenvolve a ideia de que as manifestações de inteligência compõem um amplo espectro de competências que apresentam as seguintes dimensões: lingüística, lógico-matemática, musical, corporal-cinestésica, espacial, intrapessoal, interpessoal, pictográfica e a existencial que de forma resumida significam:

1) **Inteligência Lógico-Matemática** - Habilidades em raciocínio lógico/dedutivo e dialético, além disso, ter sensibilidade relacionada a símbolos, relações e padrões, fundamentais para soluções de problemas.

2) **Inteligência Linguística** - Habilidade em se expressar com riqueza e facilidade, ou seja, saber utilizar a linguagem oral e escrita com o objetivo de convencer, agradar, estimular, se comunicar e relatar ações e decisões.

3) **Inteligência Musical** - Facilidade de criar e lidar com sons, tons, ritmos e composições musicais. Significa ter a sensibilidade para a produção, reprodução e percepção de tons, timbres, ritmos e temas.

4) **Inteligência Corporal-Cinestésica** - Capacidade de se expressar com o corpo, ou seja, significa a capacidade do ser humano de ter autocontrole corporal e coordenação motora.

5) **Inteligência Espacial** - Poder de abstração e imaginação apurada. Significa ter percepção de formas espaciais, relações e padrões visuais. Além disso, conseguir visualizar em 3D as dimensões, composição, transformação equilíbrio, orientação e tensão. Resumindo significa a habilidade em lidar com ideias e conceitos abstratos no espaço

6) **Inteligência Intrapessoal** - Saber relacionar-se consigo mesmo. Significa compreender que a dimensão intrapessoal se desdobra no processo do



autoconhecimento e uso preciso das ideias, habilidades, necessidades, sonhos e desejos e em seguida, o gerenciamento das emoções e sentimentos. Assim, se compreende como a competência que propicia uma pessoa a se conhecer e ficar bem consigo mesma, administrando seus sentimentos e emoções a favor de seus projetos, através da capacidade de formar um modelo real de si e utilizá-lo para se conduzir proveitosamente na vida. Deve ser entendida como característica dos seres humanos "bem resolvidos", como se poderia afirmar em linguagem popular. Em síntese é a inteligência da autoestima.

7) Inteligência Interpessoal - Saber relacionar-se com outras pessoas. É a competência de buscar compreender as pessoas levando em consideração as suas intenções, motivações, humores, temperamento e desejos, com a finalidade de ter um relacionamento eficiente através da obtenção de respostas adequadas.

8) Inteligência Pictórica ou Pictográfica - Capacidade de se comunicar com desenhos, pintura, ou seja, habilidade para desenhar. É a competência de reproduzir, através do desenho, objetos e situações reais ou mentais. Além disso, de organizar elementos visuais de forma harmônica, estabelecendo relações estéticas entre elas.

9) Inteligência Existencial - É a competência responsável pela necessidade do homem fazer perguntas sobre si mesmo, sua origem e seu fim. Está ainda em estudo, sendo considerada uma meia inteligência, por preencher apenas quatro dos oito requisitos avaliados para assegurar a existência da inteligência. Segundo Souza (2004) esta inteligência interpreta a nova dimensão contida no espectro de competências como denominada de Natural ou Naturalista, que significa a Capacidade de compreender a importância das muitas formas de vida para a saúde da Terra, ou seja, a sensibilidade ao meio ambiente.

Compreende-se que a teoria das Múltiplas Inteligências de Howard Gardner resulta em profundas mudanças no sistema formal de ensino-aprendizagem. Este fato se deve ao entendimento de que os alunos não sendo dotados dos mesmos interesses e inteligências, nem todos aprendem da mesma forma. Além disto é impossível aprender tudo o que há para ser aprendido em apenas um semestre letivo ou em um curso dito completo.

A preocupação de Howard Gardner não é com os considerados "bons alunos ou excelentes alunos". Ele se volta para os que não brilham nos testes padronizados e acabam sendo rotulados e estereotipados como alunos tendo baixo talento, ou seja, baixa inteligência. Assim, a abordagem apresentada é fundamental para a proposta evidenciada neste artigo, pois é comum se observar que muitos dos considerados superdotados enquanto aluno evidenciam um baixo desempenho depois que se desligam da instituição de ensino superior e



assumem um papel profissional na comunidade. Na verdade, nem sempre o desempenho profissional é exatamente proporcional ao desempenho acadêmico.

A abordagem Cognitivista de David Ausubel para o Ensino – Aprendizagem Significativa

Segundo Ausubel (1978), aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação adquirida "ancora-se" em conceitos relevantes previamente existentes na estrutura cognitiva do aluno. Neste processo, a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, denominada de "conceito subsunção", ou simplesmente "subsunção". Esta tradução é uma tentativa de se traduzir o termo inglês "*subsumer*". Uma subsunção significa, portanto, um conhecimento básico que o aluno deve ter para aprender algo mais. Em literaturas traduzidas usa-se esta expressão de um outro modo: prefere-se usar o termo "ancoragem". De acordo com Ausubel nem toda descoberta é necessariamente aprendizagem significativa. No processo ensino-aprendizagem por recepção, em que o aluno recebe a teoria já pronta, ele pode fazer uma aprendizagem significativa. Para isto, o professor precisa dar uma boa explicação científica. Existem certas condições para haver aprendizagem significativa.

Primeiramente se entende que o material didático utilizado pelo professor tem que ser potencialmente significativo para o aluno. Isto quer dizer que o conteúdo a ser trabalhado em determinada disciplina tem que ser logicamente e psicologicamente significativo, ou seja:

1) Logicamente: Significa que a explicação, o texto, a aula têm que conter argumentação lógica e coerência.

2) Psicologicamente: Significa o professor ter a percepção que a visão de mundo de cada aluno é diferenciada e que este fato levará cada um a identificar um significado para a disciplina e seu conteúdo programático. Sabe-se que o significado psicológico é uma experiência peculiar, ou seja: cada indivíduo faz uma filtragem do que apreende, cada qual atribui um significado do material para si próprio.

Em segundo lugar, se compreende que o aluno tem que ter um desejo manifesto de aprender, ou seja, tenha interesse em adquirir conhecimento. O material didático utilizado pelos docentes de uma instituição de ensino pode ser lógico, mas se o aluno não quiser, vai simplesmente decorar para suprir uma necessidade de conseguir passar de um período para o outro até a conclusão de seu curso.

Para Ausubel ensinar de modo cognitivista, o professor precisa tomar alguns cuidados no momento de seu planejamento pedagógico. Assim, este enfatiza os seguintes fatores relevantes:



1) Buscar a "*ancoragem*": falar a linguagem adequada ao aluno, usar sinônimos, citar exemplos, explicar de maneiras diferentes, por exemplo, usando termos como "isto é", "ou seja", etc.; além disso, usar uma argumentação lógica, para não parecer dogma de fé, pois o aluno tem uma estrutura cognitiva inteligente e quer ler um material racional.

2) Usar *diferenciação progressiva*: apresentar primeiro as idéias mais gerais e inclusivas; progressivamente deve diferenciá-las em formas de detalhes e especificidade;

3) Usar *reconciliação integradora*: ao final de cada área conceitual, apresentar as relações entre os conceitos e proposições ensinadas, mostrar diferenças e semelhanças entre eles.

Reflexões referentes ao processo ensino-aprendizagem

O processo de ensino-aprendizagem neste mundo globalizado tem passado por diversos momentos que apresentam uma relação direta com os acontecimentos socioeconômico, político e cultural que influenciaram e ou influenciam na formação do conhecimento das pessoas.

O grande marco no processo de ensino contemporâneo se enfatiza pela excessiva compartimentalização do saber. Evidencia-se neste cenário mais ampliado, a organização curricular das disciplinas colocadas como realidades estanques, com baixos níveis de interconexão, dificultando para os estudantes em todos os níveis de aprendizado, a compreensão do conhecimento como um todo integrado sob a uma abordagem holística, a construção de uma cosmovisão de forma abrangente de tal modo que lhes permitam uma percepção mais alargada e sistêmica da realidade na qual o Curso possa estar inserido.

Atualmente uma das tentativas de superação desta fragmentação do conhecimento tem sido a proposta de se repensar o processo de ensino através de uma educação interdisciplinar, isto é, uma forma de se organizar as estruturas curriculares das instituições de ensino plurais de modo a possibilitar uma integração entre as disciplinas, permitindo a construção daquela compreensão mais abrangente do saber historicamente produzido pela humanidade, ou seja, um ensino holístico que conseqüentemente ao longo da construção e reconstrução, vislumbra o conhecimento transdisciplinar.

As propostas de ensino interdisciplinares existentes quase que na sua maioria são práticas relacionadas ao ensino fundamental, algumas no ensino médio e experiências pouco expressivas no ensino superior. No curso de Administração, principalmente no Brasil, as ações são raras e, têm apresentado limites muito estreitos uma vez que esbarram em problemas básicos como, por



exemplo: a formação estanque do docente, que em sua maioria precisa vencer barreiras conceituais para compreender a relação de sua própria especialidade com as demais áreas do saber e ainda o elevado grau de condicionamento do alunado egresso de um ensino médio fragmentado em suas “disciplinas” e que sustentado em bases estruturalistas, levam o estudante quase sempre à clausura da lógica formal e dialética do certo x errado.

Através deste entendimento pode ser considerado que a questão é um pouco mais complexa e que o Curso de Bacharelado em Administração necessita propiciar ao seu corpo discente, mecanismos que sejam capazes de lhe viabilizar o repensar da construção do processo ensino aprendizagem. Para isso se faz relevante o entendimento da produção do conhecimento científico como pressupostos básicos e indispensáveis para a formação profissional do Administrador.

Desta forma, pode ser ratificada a compreensão de que o Curso de Bacharelado em Administração, para maximizar o seu êxito operacional quanto os seus objetivos sociais no sentido de formar profissionais com um perfil empreendedor na forma como possam ser capazes de superar o comportamento que o mercado, tão somente, espera de um Administrador. Faz-se necessário implementar no Curso uma filosofia integradora cognitivista de aprendizado que deva partir do pressuposto de que o ser humano tem uma estrutura mental, que procura assimilar novos conceitos lógicos, ou seja, a aprendizagem deve acima de tudo ser *significativa*, não importando se ocorreu por descoberta (processo) ou se por recepção (produto).

Para que os conhecimentos que os discentes do Curso de Bacharelado em Administração possam ser percebidos como uma aprendizagem significativa se apresenta a seguir uma *Proposta de Aprendizado Significativo*, baseado nos princípios da abordagem cognitivista de David Ausubel para o ensino na forma como pode se vislumbrar:

- Buscar a "ancoragem" (usar uma linguagem mais próxima aos alunos, citar exemplos, explicar com outras palavras usando, "isto é", "ou seja", etc.).
- Ir das ideias mais gerais para as ideias mais particulares (fazer uma articulação das ideias de modo a permitir que os discentes estejam sempre localizados nos textos e nos contextos, usarem dedução, indução e analogias, em suas formas superiores do raciocínio).
- Fazer uma reintegração de conceitos (permitir ao aluno uma imediata comparação com os vários conceitos ensinados, permitindo-lhe articular o



texto e o contexto com os conhecimentos anteriormente aprendidos e com as futuras aulas).

Proposta de aprendizado significativo

A *Proposta de Aprendizado Significativo* tem como finalidade resgatar junto aos alunos do Curso de Bacharelado em Administração; os conhecimentos adquiridos antes de sua inserção no ensino superior e os apreendidos e ou estudados no contexto acadêmico da faculdade tais como os conceitos e os pressupostos teóricos que irão nortear a construção do conhecimento pelos quais estes passarão a cada semestre no decorrer do Curso.

A essência da *Proposta de Aprendizado Significativo* se faz pelo resgate das lacunas existentes no processo ensino-aprendizagem quando não ocorre uma aprendizagem significativa, ou seja, quanto ocorre tão somente uma aprendizagem mecânica "rote learning", que se materializa pela forma simples e dialética de se "decorar" fórmulas para uma avaliação pré-definida, ou um estudo de última hora, sem significado para o aluno. Axiomas, corolários, temas, conceitos ou teorias que logo são esquecidos tais como, por exemplo, os famosos "macetes" e "dicas" de cursos preparatórios para concursos diversos.

Para realizar o processo de aprendizagem significativa se faz necessário realizar ao início de cada semestre letivo em todos os períodos para aos alunos do Curso de Administração uma integração entre as diversas áreas do saber científico estudados anteriormente, com os conhecimentos que irão apreender em cada novo período letivo fundamentais para a formação do conhecimento holístico do Administrador.

O ensino-aprendizado integrador baseado na *Proposta de Aprendizado Significativo* será propiciado no início de cada semestre letivo mediante a realização de estudos de casos, minicursos, palestras, mesa redonda, jogos de empresas e outras metodologias na forma como sejam consideradas oportunas; com a finalidade de viabilizar a sustentação para a construção do processo ensino-aprendizagem de acordo com a metodologia interdisciplinar envolvendo todos os professores de cada período letivo.

A proposta busca através do Aprendizado Significativo fazer uma conexão com a Teoria das Múltiplas Inteligências, quando propiciará os fundamentos de interação e integração o projeto pedagógico com a realidade do mercado global no qual o aluno futuramente egresso, irá fazer parte contribuindo através do pensamento inter-transdisciplinaridade a transversalidade adquirido na formação de seu conhecimento na condição de administrador.



Operacionalização da proposta de aprendizado significativo

A operacionalização se fará mediante a realização do evento intitulado ‘Semana de Integração Acadêmica do Curso de Administração’. Neste evento os alunos do Curso de Administração terão a sua participação ativa de acordo com sua habilitação da seguinte maneira apresentada no quadro 2:

Quadro 2: O desdobramento do Aprendizado Significativo no Curso de Bacharelado em Administração

ATIVIDADE INTEGRADORA	PERÍODO
Palestra de Abertura do Semestre	Todos os períodos
A Estruturação do conhecimento científico em bases teóricas	1º Período
A Sustentabilidade do conhecimento gerencial	2º Período
Os Pressupostos da gestão qualitativa	3º Período
A Abrangência da gestão quantitativa	4º Período
Da Transdisciplinaridade à interdisciplinaridade	5º Período
A Conectividade da abordagem sistêmica	6º Período
Gestão dos fatores cognitivos	7º Período
Gerenciando o Conhecimento Holisticamente	8º Período

Fonte: Os autores, (2021).

A responsabilidade da organização do evento se faz pela coordenação do Curso de Administração através da sinergia entre os docentes das disciplinas que compõem o respectivo projeto pedagógico em semestres específicos, envolvendo todos os pares acadêmicos com o apoio de todos os demais setores da IES.

Através das atividades integradoras por período letivo deve ser viabilizado ao alunado a oportunidade para compreender o seu espectro de competências, de maneira que ao final do seu curso possa ter obtido um mix de conhecimentos plurais e compatíveis com as suas competências a serem exploradas no mercado de trabalho.

Assim, o trabalho interdisciplinar a ser realizado em cada período letivo, por ocasião da realização da segunda avaliação de cada disciplina não será estruturado se levando em consideração as disciplinas inerentes a cada período, mas sim a um tema e/ou produto que seja previamente determinado com muita



responsabilidade, e que apresente e materialize como objetivo central para os alunos de cada período, a habilidade de desenvolver atividade profissionais em equipes, viabilizando o aprimoramento de suas múltiplas inteligências, conforme se observa na figura a seguir:

Figura 1: Espectro de Competências a serem trabalhadas de acordo com o Período Letivo.



Fonte: Os Autores, (2021).

Conclusões

A proposta apresentada enfatiza que a missão do professor muda radicalmente no processo ensino-aprendizagem. O seu papel passa a ser o de estimular todas as inteligências e as suas combinações, de modo a propiciar ao aluno aprender a lidar com os problemas que enfrenta na vida. Assim, os alunos se sentirão mais competentes e melhores em relação a si mesmos e a dinâmica do mercado. Assim, dentro do Espectro de Competências a serem trabalhadas de acordo com o Período Letivo a ser realizado o Trabalho Interdisciplinar o aluno poderá consolidar os conhecimentos específicos de sua área do saber sem esquecer a dimensão holística, pois as avaliações interdisciplinares buscam adequar diversas habilidades humanas. Este fato se deve a valorização da visão pluralística da mente se reconhecendo que o aluno tem habilidades e “deficiências” (menos



eficiência) em áreas diferentes, que necessitam apenas ser trabalhadas, viabilizando o reconhecimento e favorecimento do desenvolvimento de todas as combinações das inteligências.

Referências Bibliográficas

ÂNGELO, Rute. *Effects of metaphors and paraphrases as encodings of verbal information*. Dissertação de doutorado. The Florida State University, Tallahassee, Florida, EEUU, 1979.

AUSUBEL, D., NOVAK, J., & HANESIAN, H. *Educational Psychology: A Cognitive View* (2nd Ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978.

BECKER, Fernando. Ensino e construção do conhecimento: o processo reflexionante. *Educação e realidade*. Porto Alegre. v.1, n. 18, jan./jun., 1993.

FLORES, Terezinha Maria Vargas. Reconstruções convergentes com avanços: a interdisciplinaridade. *Educação e realidade*. Porto Alegre, v.18, n.1, p.53-60.

GAGNÉ, Robert M. *Princípios Essenciais da Aprendizagem para o Ensino*. Porto Alegre: Globo, 1980.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

_____. *Inteligência-Um Conceito Reformulado*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2000.

SOUZA, Edna Bertelle Lopes Mendes de. Disponível em http://www.educareaprender.com.br/seminarios_im.asp. Acesso em: 20/06/2004.

TEIXEIRA, Regina Cleide Figueiredo da Silva. Metodologia para trabalhos interdisciplinares no ensino superior aplicado no Instituto de Estudos Superiores da Amazônia. *Revista Nacional da ANGRAD*. Vol. 3, nº 3, jul-set 2002.

_____. *A Construção do Aprendizado*. Belém, 40p. Trabalho não publicado.

PIAGET, Jean & GRÉCO, Pierre. *Aprendizagem e Conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio. 1984.

TAILLE, Yves de La et alli. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.



THOMAS, Kesselring, **Jean Piaget**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovicth. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovicth. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5ª ed, São Paulo: Martins Fontes, 1994.



INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: BREVES CONSIDERAÇÕES

Sonia Francisco Klein¹

Introdução

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.”

Provérbio Africano

Com essa frase do provérbio Africano, inicio essas escritas sobre a Educação de tempo Integral que está sendo desenvolvida no Estado do Espírito Santo – Brasil, uma modalidade de ensino que ganha força e voz em regime de colaboração com os municípios dessa unidade federativa.

Na primeira parte, em breve escrita, apresenta o surgimento da Educação em Tempo Integral no Estado do Espírito Santo, sua trajetória legislativa e pedagógica, com um modelo voltado para as escolas estaduais, visando ao cumprimento da Meta 06 do PNA – Plano Nacional de Educação e ao PEE – Plano Estadual de Educação. A implantação do Proeti – Programa Capixaba de Fomento à Implementação de Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral. Na oportunidade, discorre sobre os quatros princípios que perpassam e norteiam as ações pedagógicas dessa modalidade de ensino.

Na segunda parte, descreve algumas considerações como é tratada e vista a infância nos espaços e tempos pedagógicos da escola em tempo integral na rede municipal de ensino, visto que, o modelo implantado inicialmente visava o desenvolvimento do estudante de ensino médio. Quando se volta para o universo infantil, a escola de tempo integral coloca a infância como centro principal do seu modelo e projeto político pedagógico.

¹ Graduada em Pedagogia e em Letras: Português e Inglês. Especialista em Neurociências Cognitivas e Comportamental. Especialista em Neuropsicopedagogia. Especialista em Psicopedagogia. Especialista em Educação do Campo. Especialista em Gestão, Supervisão, Administração e Inspeção. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Especialista em 'Avaliação e Intervenção na Perturbação Específica da Aprendizagem da Leitura' pela Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico do Porto e a Universidade do Porto - Portugal.



Breve contextualização da educação em tempo e de tempo integral

Visando o cumprimento do Artigo 214 da Constituição Federal, foi instituído o Plano Nacional de Educação – 2014 – 2024, aprovado pela Lei 13.005/2014. Nasce com esse plano, novos compromissos e olhares para a educação brasileira. Compromisso em repensar as práticas pedagógicas, a organização curricular, os sujeitos do processo de aprendizagem, os espaços e tempos escolares, e principalmente, oportunizar a equidade, a qualidade e ampliação da aprendizagem e dos diversos saberes que perpassam a escola.

Nossa discussão nesses escritos refere-se a Meta 06 do PNE, “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”. (BRASIL, 2014, p. 99)

Em paralelo, ao PNE, os Estados da Federação Brasileira e os Municípios também reformularam seus planos estaduais e municipais de Educação. Em 25 de junho de 2015, o estado do Espírito Santo aprova por intermédio da Lei 10.382, o seu Plano Estadual de Educação do Espírito Santo que na Meta 6, estipula oferecer educação integral e de tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, tanto as do campo, quanto as da cidade, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(das) estudantes da educação básica.

Em buscas a cumprir essa Meta, em 2015, pela Lei Complementar 799, previu a implantação de 30 escolas estaduais em turno único de Ensino Médio até 2018. Objetivando planejar, executar e avaliar um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e da qualidade do ensino médio na rede pública do Estado. Nesse processo nasceu o programa de escola de tempo integral com experiências amplas e profundas.

Nesse percurso e com o intuito de cumprimento à META 06 do PEE/ES, mediante o regime de colaboração, os municípios do Estado do Espírito Santo, no processo de regime de colaboração são convidados a participarem desse programa de implantação de escola de tempo integral, surgindo assim, o Proeti – Programa Capixaba de Fomento à Implementação de Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral.

PROETI – breves apontamentos

O Programa Capixaba de Fomento à Implementação de escolas municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral foi instituído pela Lei 11.393, de 03 de setembro de 2021 e regulamentado pelo Decreto Nº 4973-R, de 29



de setembro de 2021. Esse Decreto dá diversas providências, dentre elas a ampliação da jornada escolar, a implementação ou ampliação da oferta de vagas e melhorias dos estudantes dos municípios capixabas.

Concernente a essas providências citadas anteriormente, o Decreto Nº 4973-R, em seu artigo 2º declara:

I - ampliação da jornada escolar: carga horária semanal mínima de 7 horas diárias num total de 35 horas semanais, devendo estar em conformidade com a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN);

II - ampliação de oferta de vagas: toda construção ou reforma de edificação que resulte em aumento do número de vagas para educação em tempo integral;

III - melhoria do acesso à educação: toda reforma de edificação e aquisição de bens permanentes que qualifique os serviços de educação e que resulte em aumento do número de vagas para educação em tempo integral;

IV - processo formativo para apropriação do programa: formações para equipes com a finalidade de estruturar e garantir a implantação e ampliação do tempo integral nos municípios;

V - aplicação de metodologias pedagógicas e de gestão: suporte a partir de materiais e instrumentos para orientação, execução e monitoramento do programa; e

VI - plano de Implementação: visa à efetivação da proposta de tempo integral, contemplando o processo formativo para apropriação do programa, a aplicação de metodologias pedagógicas e de gestão, bem como a execução financeira, para o período de 3 (três) anos.

Além dos processos formativos, das metodologias pedagógicas pertinentes ao modelo de Tempo Integral, os municípios serão contemplados com apoio financeiro durante três anos. Tendo por foco a melhoria da aprendizagem do estudante à nível estadual por meio de metodologias da Educação de Tempo Integral, bem como estabelecer uma estratégia conjunta de expansão, estado e municípios, dessa modalidade de ensino, objetivando desenvolver um modelo unificado e capixaba.

Para orientação aos municípios, a Secretaria de Estado da Educação dos Estado elaborou um Caderno de Orientações, no qual consta as principais diretrizes relacionadas ao processo de adesão, através do Termo de Compromisso e o Plano de Implementação (que contempla, o plano de aplicação financeira e a organização curricular); o Projeto de Lei Municipal, a indicação da equipe de implementação municipal e da equipe escolar; instrução sobre a prestação de contas e envio de documentos.



Com o Proeti, em regime de colaboração com os municípios, o Estado busca atingir a Meta 06 estabelecida no PEE/ES, dentro do prazo estabelecido, e promover uma educação de transformação ao estudante capixaba.

Educação Integral e de Tempo Integral: duzentos dias letivos de transformação

Muito além da ampliação da jornada escolar para 7 (sete) horas diárias, a escola de tempo integral busca desenvolver nos estudantes o que está preconizado na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 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”. (BRASIL, 1988)

Com base nesse artigo, a Secretaria de Estado da Educação elaborou princípios para a Educação em Tempo Integral nas escolas capixabas. Existem dez princípios basilares para o funcionamento das escolas, a saber: “Sustentabilidade, 4 Pilares da Educação, Protagonismo, Inclusão, Gestão Democrática, Equidade, Educação Interdimensional, Experimentação, Pedagogia da Presença e Contemporaneidade”. Diretamente relacionados entre si, devendo ser apropriado por toda a equipe escolar e os estudantes para uma formação integral e que de fato aconteça, no processo formativo e continuado, tão importante para o cotidiano escolar.

Nessa discussão abordaremos um pouco mais dos 04 princípios: 4 Pilares da Educação, Protagonismo, Educação Interdimensional e a Pedagogia da Presença. Esses 04 princípios são os eixos norteadores das Escolas em Tempo Integral dos municípios, pois conforme mencionado em escritas anteriores, esse modelo pedagógico inicialmente foi desenhado para atender as demandas, necessidades e urgências do Ensino Médio. Os municípios ao fazerem adesão recebem uma remodelagem do modelo pedagógico para atender as especificidades das escolas municipais, sem perder a essência e a busca da qualidade e o desenvolvimento integral dos estudantes capixabas. São esses, a saber:

Os 4 Pilares da Educação

À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele” (DELORS, 2001, p. 89).

Esse princípio tem como base o relatório publicado em formato de livro intitulado “Educação: um tesouro a descobrir, sob a coordenação de Jacques Delors. Os quatro pilares perpassam todo o processo de ensino e aprendizagem da



escola, pilares essenciais para as exigências da sociedade do século XXI. Saberes que se entrelaçam, são esses:

- Aprender a conhecer indica o interesse, a abertura para o conhecimento, que verdadeiramente liberta da ignorância;
- Aprender a fazer mostra a coragem de executar, de correr riscos, de errar, mesmo na busca de acertar;
- Aprender a conviver traz o desafio da convivência, que apresenta o respeito a todos e o exercício de fraternidade como caminho do entendimento;
- Aprender a ser, que, talvez, seja o mais importante por explicitar o papel do cidadão e o objetivo de viver.

Sob essa ótica, um dos objetivos da Educação em Tempo Integral é o desenvolvimento dos estudantes em toda a sua plenitude, um sujeito competente e hábil, possibilitando sua inserção em vários contextos da sociedade. Conforme Gadotti (2000, p. 10), a Educação Integral ela visa ao: “Desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa. Para isso não se deve negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo.”

Cabe aqui ressaltar que, toda a ação dentro dos espaços da escola em tempo integral é intencional. Um sorriso, um cumprimento, uma atividade, uma reunião, tudo há intencionalidade.

Protagonismo

Outro princípio que trazemos a essas escritas é o Protagonismo. A palavra protagonismo, lembrando a sua origem etimológica, deriva do termo francês protagoniste, que, por sua vez, deriva do grego *prōtagōnistēs*, o qual significa aquele que “combate na primeira fila; que ocupa o primeiro lugar; personagem principal” (MACHADO, 1990, p. 447).

Os estudantes dentro dos fazeres pedagógicos são estimulados constantemente a serem sujeitos ativos, autônomos, de destaque, críticos, participativos, se sentem pertencentes aos movimentos gerados na escola. São os sujeitos principais desse processo.

Uma mudança de postura que desenvolve a autoestima, a responsabilidade, o empoderamento, que lutam de forma consciente, prudente e reflexiva pelo exercício dos seus direitos e deveres. Verdadeiros cidadãos. Assim:



“O mundo é inseparável do sujeito, mas de um sujeito que não é senão projeto do mundo, e o sujeito é inseparável do mundo, mas de um mundo que ele mesmo projeta.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 576).

Educação Interdimensional

Objetiva-se com esse princípio o desenvolvimento integral dos estudantes em todos os seus aspectos: afetivos, racional, espiritual e corporal. Um sujeito indivisível. Tendo esses aspectos considerados na totalidade, em que tudo se conecta o tempo todo, se entrelaçando. Um sujeito para além das capacidades acadêmicas.

Um sujeito que tem suas especificidades e particulares, em que essas devem ser respeitadas. Um sujeito que na sua incompletude, se completa com os seus pares e em suas ações. A educação interdimensional busca desenvolver a dimensão humana em sua integralidade, proporcionando-lhe condições de enfrentamento às situações desfavoráveis e de frustrações. Essa proposta vai ao encontro dos escritos de Wallon no cuidado da natureza humana:

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade. (WALLON, 2007, p. 198).

Um sujeito que conhece suas limitações e as aceita e conhece suas capacidades, potencializando-as.

Pedagogia da Presença

A Pedagogia da Presença dentro dos princípios da Educação em Tempo Integral, é uma metodologia que sofreu influência do pedagogo brasileiro Antônio Carlos Gomes. Nessa concepção fica evidente que o vínculo estabelecido entre educador e educando se constitui uma das formas mais eficazes para a aprendizagem e o estímulo ao potencial dos estudantes, com vistas a estabelecer um vínculo de reciprocidade e escuta ativa.

Alguns exemplos práticos do exercício da Pedagogia da Presença:

- * Acompanhamento dos educandos por meio de tutorias individuais e coletivas;
- * Acolhimento diário dos educandos;
- * Criação de espaços físicos acolhedores e confortáveis para os momentos das tutorias;
- * Escuta ativa para diálogos de forma igualitária.



- * Algumas características necessárias para que aconteça de forma intencional a Pedagogia da Presença:
- * Afetividade e criação de vínculo entre educador e educando;
- * Aceitação do educando por parte do educador;
- * Abertura por parte do educador (postura aberta e disposta);
- * Um caminho para a constituição do Projeto de Vida dos estudantes.

Infância: ser- sujeito criança com(em) toda a sua plenitude

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.”

Provérbio Africano

Com essa frase do provérbio Africano, inicio minhas reflexões sobre o universo infantil, o qual me é transportado para lembranças à minha infância.

Em volta das lembranças ouço os pássaros a cantarem, as águas a embalarem os riachos e correntezas abraçando as pedras. O rio sendo moldado pelo seu percurso. Saudades da minha infância...

Infância, fase de descobertas, quedas, curiosidades, encantamento. Idade de subir no pé de goiaba, de jabuticaba e comer o fruto fresquinho... de comer a castanha madurinha, pegar uma pedra, quebrar o coquinho e se deliciar...idade de tomar banho de rio...enterrar na areia... idade de se lambuzar na lama depois da chuva... brincar até à noitinha na rua com amigos, brincadeiras as mais diversas: passa anel, amarelinha, queimada, seu mestre mandou, eu sou pobre, pobre, pobre,...carrinho de rolimã, pé de lata, perna de pau, cantigas de roda. Brincar de cozinhar na lata de óleo e gravetos... idade de cair e passar merthiolate e depois assoprar. Negócio que ardia, meu Deus. Idade de tomar biotônico fontoura e se reclamasse a mãe apertava o nariz e enfiava toda a colher boca à dentro... idade dos piolhos, de enrolar a cabeça em uma fralda com álcool ou passar creolina.

Que infância foi essa? Saudades de uma época onde brincávamos e brigávamos e logo tudo estava bem. Ninguém levava desaforo para casa, se levasse, chegava em casa e ainda apanhava. Onde está essa infância vivida, aproveitada, encantada? Nossos pais sentavam conosco e os mais velhos, contava -nos contos de assombração, lendas. Ganhávamos roupas uma vez por ano, quando essa não era passada do irmão mais velho para o irmão mais novo... doces, uma vez por mês quando se fazia a compra do mês na venda de fulano. Material escolar, bolsas, mochilas, cadernos de capa dura, borracha e canetas cheirosas, não sabíamos o que era isso... tudo muito simples, a vida simples, as pessoas simples, brincadeiras e brinquedos simples, mas uma infância de grande riqueza, de grandes aprendizados, de amigos verdadeiros que continuam conosco até hoje.



Estamos vivendo uma sociedade de grande fragilidade emocional, com o advento da tecnologia e a pandemia que nos atingiu no ano de 2020, percebemos que nossas crianças estão emocionalmente doentes. A infância já não é vivida, experimentada e experienciada. Muitas ficam prisioneiras do celular, notebook, jogos eletrônicos, redes sociais, a amizade gelatinas. Conforme afirma Vigotski, “a criança é uma parte da vivência social, sua relação com o meio e a relação deste com a criança se realiza por meio da vivência e da atividade própria da criança. As forças do meio adquirem significado orientador graças às vivências da criança”. (1996, p.383).

Podemos recuperar o olhar para dentro de nós. Estamos preocupados em aprendermos isso ou aquilo e esquecemos de olhar e nos conhecermos internamente, resgatar a nossa essência. Ainda temos tempo...

Infância é viver, reviver, reaprender. O mundo, as pessoas, os lugares, as sensações, as atitudes, nos ensinam...somos seres absorventes.

Essas escritas iniciais são oriundas do processo de formação para a implementação da escola em tempo integral, cujo objetivo maior é o desenvolvimento do estudante, respeitando seus saberes e vivências, seja em qual etapa for, principalmente no Ensino Fundamental I (anos iniciais), onde a fase de desenvolvimento do sujeito é a infância. Muitos professores e pais se questionam em relação ao tempo que a criança ficará na escola, devido a ampliação dessa jornada escolar. Quais saberes? Ficarão cansadas? Estarão muito ausente da família. Não ocorrerá aprendizagem com tanto tempo disponível, ficarão ociosos? Porém, esquecem de questionar: quais ações pedagógicas nossas crianças poderão vivenciar, experimentar, compartilhar, quais saberes serão compartilhados, potencializados?

O modelo proposto de escola em tempo integral para as crianças de 1º aos 5º anos contemplam, além dos princípios educativos, elencados anteriores, as ações pedagógicas dos princípios pedagógicos, a saber: aprender, participar, brincar e cuidar.

O que consideramos como Tempo de Infância?

Período geracional legalmente reconhecido, historicamente determinado e socialmente necessário para o desenvolvimento pleno da criança, em todos os seus aspectos e dimensões. Entre a emoção e a atividade intelectual, mesma evolução, mesmo antagonismo. Antes de qualquer análise, o sentido de uma situação se impõe pelas atividades que desperta, pelas disposições e atitudes que suscita (WALLON, 2010, p. 125).

Educar integralmente o sujeito é adentrar o seu mundo, o seu universo, é conhecê-lo em sua minúcia. Não obstante, a esse pensamento, há o universo



infantil, repleto de vontade de conhecer, descobrir, fazer e ser. Aqui compete um olhar de observação mais atento do educador, um olhar de observação que promova, a liberdade de expressão que permite às crianças revelar-nos suas qualidades e necessidades, que permaneceriam ocultas ou recalçadas num ambiente inverso à atividade espontânea” (MONTESSORI, 1965, p. 42).

O educador, nesse momento contribui para ajudar a criança a enfrentar suas dificuldades e superá-las, sem esquecer da etapa do desenvolvimento humano ela se inseri naquele momento. [...] a mente absorvente da criança se orienta na direção do ambiente; e, especialmente no início da vida, deve tomar cuidados especiais para que o ambiente ofereça interesse e atrativos para esta mente que se deve dele nutrir para a própria construção (MONTESSORI, 1949, p.113). Evitando assim, o *confinamento da infância*, isso é, seu encurtamento, sua limitação e encerramento.

Um olhar sensível ao tempo de infância da existência da criança no seu papel de aluno, o que acarretaria a supervalorização das suas demandas cognitivas em detrimento de outras necessidades, tais quais, o ludicidade, a brincadeira e a afetividade. Esses espaços-tempos pedagógicos existentes nas escolas de tempo integral molda o sujeito, o transforma de acordo com os princípios estabelecidos, preconizados, que é o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões e capacidades. Para Wallon (1975, p. 164-165):

O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá responder às suas necessidades e às suas aptidões sensório-motoras e depois psicomotoras. O principal do desenvolvimento é a integração em dois sentidos: Integração organismo-meio; e Integração cognitiva, afetiva e motora.

Mas quais são as ações pedagógicas dos princípios educativos?

Em outras palavras, o desenvolvimento na infância do ser humano ocorre em condições de interação muito especiais com a cultura, relações nas quais a forma ideal, a forma final, esta que deverá aparecer ao final do desenvolvimento, “não somente existe no meio e concerne à criança logo desde o início, mas ela realmente interage, realmente exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil” (VIGOTSKI, 2010, p.692).

O aprender na Escola em Tempo Integral

- Centralidade no estudante.
- Promoção de uma aprendizagem permanente.
- Contextualização entre o que se aprende e pratica.
- Ambientes e espaços adaptados para potencializar o diálogo e a participação.
- Articulação dos componentes para efetivar a integração curricular.



- A multidimensionalidade implica em integrar aspectos como a corporeidade e as competências socioemocionais.
- Métodos que respeitem a individualidade, a inclusão e as etapas de desenvolvimento das crianças.

O participar na Escola em Tempo Integral

- Crianças participam do acolhimento dos seus colegas
- Crianças contribuem na construção e validação dos “combinados” (Contrato de Convivência).
- Crianças podem ser consultadas, via roda de conversa, para decidir questões que as envolvam, como a organização da semana da criança.
- Participação das crianças horizontalmente através da cooperação e o compartilhamento dos projetos elaborados no componente “projetos integradores”.
- Crianças podem e devem contribuir como tutores de seus pares no Estudo Orientado.
- Os clubinhos e o recreio de possibilidades como espaço de participação dos estudantes na rotina da escola.

O brincar na Escola em Tempo Integral

- A brincadeira é uma forma de desenvolver as múltiplas dimensões da existência da criança (o corpo, a criatividade, a cultura, a linguagem, a socialização, o cognitivo, etc.)
- Brincadeira garante uma forma de restituir a integralidade da criança, de exercer seu “ofício” principal.
- A brincadeira, entendida como linguagem, é o que permite a comunicação entre a criança e os adultos, das crianças entre si, e com o mundo que a cerca.

O cuidar na Escola em Tempo Integral

O princípio do “Cuidar e Educar” proposto pelo Centro de Referência da Educação Integral pressupõe uma conexão profunda entre a educação e o ato de cuidar. Deste modo, nas “práticas de higiene, alimentação, atenção ao corpo e saúde, as crianças incorporam aprendizagens sobre princípios, valores e atitudes e vivem uma experiência formativa, ética e humanizada. Assim como em uma atividade de leitura, elas vivem uma experiência de cuidado e atenção”. (Centro de Referência de Educação Integral, 2017, p. 16)



Enfim, os quatro princípios adotados nas escolas de tempo integral dos municípios são contemplados nas ações pedagógicas: Aprender (Os quatro pilares), Brincar (Educação Interdimensional), Participar (Protagonismo), Cuidar (Educação Interdimensional).

Entre o meio e o desenvolvimento da criança, existem certas relações que são inerentes somente ao desenvolvimento da criança e a mais nenhum outro desenvolvimento. Em que consistem essas relações específicas entre o meio e o desenvolvimento, se falamos sobre o desenvolvimento da personalidade da criança, sobre as qualidades específicas do homem? A mim me parece que essa particularidade consiste no seguinte: no desenvolvimento da criança, naquilo que deve resultar ao final do desenvolvimento, como resultado do desenvolvimento, e que já está dado pelo meio logo de início. E não somente dado pelo meio logo de início, mas, também, influente nas etapas mais primeiras do desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2010, p. 692).

A criança sendo criança. Ações de responsabilidade e compromisso com desenvolvimento da infância em todos os seus aspectos. Não é apenas, mas um aluno, mas um ser em desenvolvimento, é um sujeito que é visto em todas as suas dimensões e estimulado a desenvolver todas as suas capacidades, essenciais para tornar-se um cidadão.

Considerações finais

Para além do cumprimento daquilo que é estabelecido nas legislações brasileiras, sejam federal, estadual ou municipal. A educação de Tempo Integral tem um compromisso pedagógico e social com cada estudante que é contemplado com a matrícula nessa modalidade de ensino.

O sujeito que nela se inseri entra de uma forma e sai de outra. Um sujeito que sabe se posicionar, protagonista, ativo, com autoestima elevada, um sujeito contemplado em todas as suas dimensões.

Uma escola contemporânea com metodologias de ensino contextualizadas e com significado para o estudante que proporcione condições para o seu pleno desenvolvimento, enquanto sujeito interdimensional.

A integralidade não ocorre só na extensão do tempo, na interdisciplinaridade, nas dimensões da aprendizagem, mas também na integração da comunidade no processo de educar suas crianças e jovens.

Educação de Tempo Integral é transformação de vida.



Referências Bibliográficas

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.: il.

Centro de Referência de Educação Integral, 2017.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

Educação em tempo integral no Espírito Santo [livro eletrônico]: história, conceitos e metodologias / organização Júlia da Matta Machado de Paula, Marcelo Lema Del Rio Martins, Vitor Amorim de Angelo. -- 1. ed. -- Vitória, ES: Governo do Estado do Espírito Santo, 2021. PDF.

MACHADO, S. A. O papel do líder na formação e desenvolvimento das equipes de alta performance. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação. Universidade La Salle, 2017. Disponível em: https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/tcc/pos_graduacao/mba_gestao_financeira_e_controladoria/2017/asmachado.pdf. Acesso em: 20 março 2023.

MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais em educação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. A evolução psicológica da criança. Henri Wallon; com introdução de Émile Jalley. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 122-124.

MONTESSORI, Maria. *Mente Absorvente* – (tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho). Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1949.

_____. *Pedagogia científica: a descoberta da criança*. São Paulo: Flamboyant, 1965.

YGOTSKI, L. S. Quarta aula: A questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, v.21, n. 4, pp.681-702, out./dez., 2010.

_____. *Obras Escogidas IV*. 1 Ed. Madrid: Visor, 1996. 427p

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007



HISTÓRIA E ATIVISMO INDÍGENA ATRAVÉS DA *ESCRITA DE SI*: POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

Viviane Kate Pereira Ramos¹

Introdução

As lutas e resistências indígenas contra as investidas de apagamento de suas histórias e culturas, tem se dado por diversos vieses, através da cultura mediante a divulgação dos artesanatos confeccionados por diversas etnias; na música, através dos grupos que utilizam em suas letras narrativas sobre o cotidiano de seus povos, bem como suas línguas; através da política e através da educação.

Portanto, ao falarmos das lutas e resistências indígenas ao logo da história, é importante ter o cuidado e sensibilidade de dar vazão aos “gritos” desses povos, pois “as táticas de consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar então em uma politização das práticas cotidianas” (CERTEAU, 1990, p. 45), sendo assim, a dinâmica em produzir resistências e aplicar novos usos, valores, a práticas ao se apropriarem de elementos culturais de outros povos é uma característica importante na história dos povos indígenas desde o período da colonização.

Nesse contexto, faz-se importante refletir sobre a importância de cada sujeito tomar seu lugar nesse processo de descolonização dos saberes, respeitando e fortalecendo o lugar de fala dos povos indígenas, pois como assinalou Paulo Freire (2005), não basta ser contra a opressão, é preciso assumir uma postura combativa diante da opressão, logo, o papel da educação, do Historiador e do professor de História, é importante para alcançarmos uma educação decolonial.

¹ Atualmente integra o quadro de Pareceristas do Conselho Científico-Editorial da Revista do BIU (ISSN 2764-3077) – Campina Grande / Paraíba; Mestranda em Ciências da Educação pela WISDOM OF CHRIST (2020 - Atual), estando desenvolvendo a pesquisa: ‘Autismo e Ensino de História na Perspectiva Crítica: Por uma epistemologia da educação inclusiva’; Aluna Especial no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP (2023). Bacharela (2013) e Licenciada em História (2016) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Graduada em Letras Inglês pela UNIASSELVI (2019 - Atual); cursou a disciplina ‘Letramentos, Formação de Professores e Escola Conectada’ como aluna especial pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB (2017); Especialista em Educação Especial Inclusiva (2019) pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci - UNIASSELVI.



Diante das reflexões traçadas, a metodologia aplicada para o desenvolvimento da pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo exploratória. Qualitativa, pois se trata de uma análise que não ocorre por meio do estabelecimento de variáveis com finalidade quantitativa, corroborando a compreensão trazida por Gerhardt e Silveira (2009) que uma pesquisa é compreendida como qualitativa por descrever a qualidade e não a quantidade dos dados contidos no estudo que são analisados de forma elucidativa, ou seja, a partir da interpretação dos mesmos.

No que concerne ao aspecto exploratório, Gil (2008) afirma que uma pesquisa desse tipo tem a finalidade de “...desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias...” (p. 27) que, no contexto deste estudo, se manifesta por causa de seu objetivo de analisar discursos presentes nas narrativas dos colonizadores, em contraste com a elaboração de saberes indígenas a partir da descolonização de saberes.

Por fim, o *corpus* de análise para este estudo é formado pelos documentos teóricos, responsáveis por expressivas contribuições através das quais foi possível o aprofundamento das discussões levantadas por em bibliografia sobre o tema e as obras escritas por escritores indígenas.

Portanto, busca-se problematizar sobre como a educação tem sido tomada como um caminho importante para a divulgação de pensamentos, arte, saberes, e conseqüentemente o desenvolvimento de pesquisas; portanto, enquanto espaço de luta por grupos indígenas ainda fortemente afetados por preconceitos que historicamente os mantiveram silenciados ou analisados sob perspectivas excludentes e colonizatórias.

A fim de responder a problemática da pesquisa, delimitamos os seguintes objetivos da pesquisa: analisar como a educação vem sendo tomada como ferramenta de poder na descolonização das narrativas sobre a história e culturas dos povos indígenas; problematizar a importância de uma práxis que promova uma reflexão-ação para superar a contradição opressor-oprimido; discutir o papel da educação na formação de escritores e ativistas indígenas responsáveis por uma “escrita de si sobre si” decolonial e política.

Histórias e culturas indígenas: uma análise das narrativas colonizadoras

Desde os primeiros contatos com os colonizadores portugueses, os povos indígenas viram as histórias dos seus povos e suas culturas passando por um processo de apagamento, onde o etnocentrismo, um pensamento formulado e sustentado por um viés científico, legitimou a superioridade do europeu-



colonizador em detrimento de outros povos que não partilhavam com estes as mesmas bases culturais, estruturas sociais, crenças religiosas, dentre outros aspectos.

A fim de compreender como este processo se deu e quais seus pilares de sustentação, tendo em vista a dimensão e os impactos dessas investidas que reverberam até os dias de hoje e servem de molde para discursos e práticas etnocentristas. Diante do exposto, faz-se importante compreendermos o conceito de etnocentrismo e como este nos apresenta aspectos fundamentais da atuação do colonizador, portanto,

O etnocentrismo implica uma apreensão do “outro” que se reveste de uma forma bastante violenta. Como já vimos, pode colocá-lo como “primitivo”, como “algo a ser destruído”, como “atraso ao desenvolvimento”, (fórmula, aliás, muito comum e de uso geral no etnocídio, na matança dos índios). (ROCHA, 1988, p. 07).

A partir das considerações acima, é possível identificar o caráter agressivo que permeia as práticas etnocêntricas frente ao “outro”, e se apresentam de são diversas formas, temporalidades e agentes. No entanto, ficam mais evidentes quando analisamos o que conhecemos por “processo de colonização”, quando se evidenciam nas investidas de catequização daqueles que chamaram de “selvagens” e, também, na utilização da mão-de-obra indígena para fins da extração do pau-brasil (dentre outros recursos naturais), fator que resultou na escravização indígena, denominados “Negros da Terra” (MONTEIRO, 2001).

Nesse sistema algumas imagens foram forjadas para os nativos a partir da compreensão de civilização, cultura, religião, da civilização europeia, algumas delas são importantes para compreendermos a problemática deste trabalho. Inicialmente analisamos que os nativos ficaram conhecidos como pagãos diante dos relatos dos colonizadores, isso porque já nos primeiros encontros os portugueses concluíram que os povos originários não teriam qualquer tipo de crença religiosa, sobre isso Moreau (2003) discorre:

Caminha (1968): “Nos pareceu a todos que nenhuma idolatria, nem adoração têm”. Gândavo (1980: 142-3) fala que os índios aceitam bem a doutrina por não terem “nenhuma lei nem coisa entre si que adorem”, sendo-lhes “fácil tomar esta nossa”. Para Fernão Cardim (1980: 87), os índios “não têm adoração alguma nem cerimônias, ou culto divino, nem têm ídolos de nenhuma sorte”. (MOREAU, 2003, p.112),

Tendo em vista que a religião dos colonizadores é tomada como a única e “verdadeira” religião, não possibilitou a estes entenderem as diferenças desse “outro” que não estava de acordo com os parâmetros vivenciados por eles e que os levavam a crer ser o correto e inquestionável. Assim, influenciados pelas narrativas religiosas que conheciam, quando os colonizadores se deparam com práticas indígenas que podiam evidenciar algum traço religioso que não era compatível



com suas crenças, logo vemos a demonização das crenças indígenas, como é destacado por Moreau (2003):

Jesuítas e cronistas viram nos índios uma ausência de religião (de templos, objetos, falas, gestos) e, posteriormente, uma vaga idéia [sic] de Deus. A recusa em levar a sério as crenças indígenas também levou a identificar eventuais traços de religiosidade como obra do demônio. Esse fenômeno teve origem na própria história da religião na Europa. (MOREAU, 2003, p. 259).

Mas, não se deve pensar que estas relações ocorreram de maneira passiva, pois se o contato inicial foi marcado pela amistosidade, ao se depararem com a violência dos colonizadores, os povos originários logo se mostraram prontos para resistirem. De acordo com John Monteiro:

É, certamente, um avanço para a historiografia brasileira reconhecer as lideranças indígenas enquanto sujeitos capazes de traçar a sua própria história. No entanto, é necessário considerar que as escolhas pós-contato sempre foram condicionadas por uma série de fatores postos em marcha com a chegada e expansão dos europeus em terras americanas. A catástrofe demográfica que se abateu sobre as sociedades nativas, estreitamente ligadas às estratégias militares, evangelizadoras e econômicas dos europeus, deixou um quadro desesperador de sociedades fragmentadas, imbricadas numa trama colonial cada vez mais envolvente. Diante de condições crescentemente desfavoráveis, as lideranças nativas esboçavam respostas das mais variadas, frequentemente lançando mão de instrumentos introduzidos pelos colonizadores. A resistência, neste sentido, não se limitava ao apego ferrenho às tradições pré-coloniais, mas, antes, ganhava força e sentido com a abertura para a inovação. (MONTEIRO, 2001, p. 75)

Ainda que a historiografia brasileira tenha identificado as resistências indígenas, desconstruindo a ideia de passividade destes povos frente ao colonizador, é fundamental que novos avanços sejam alcançados e o campo científico dê o lugar do indígena enquanto interlocutor de sua própria história. Para iniciar essa discussão, é preciso refletir que, embora, hodiernamente, denomina-se de “Descobrimto do Brasil” a chegada dos colonizadores, não podemos considerar que as terras brasileiras foram descobertas quando muitos povos aqui viviam com suas práticas culturais, religiosas, econômicas e sociais.

Em carta ao Rei D, Manuel, Caminha subestima os povos originários e fala sobre este enquanto uma “folha e branco” ou como àqueles que precisavam serem salvos, como este mesmo afirma,

Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências. E portanto se os degredados que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa tenção de Vossa Alteza, se farão cristãos e hão de crer na nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque certamente esta gente é boa e de bela



simplicidade. E imprimir-se-á facilmente neles qualquer cunho que lhes quiserem dar, uma vez que Nosso Senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a homens bons. E o Ele nos para aqui trazer creio que não foi sem causa. E portanto Vossa Alteza, pois tanto deseja acrescentar a santa fé católica, deve cuidar da salvação deles. (CAMINHA, 1963, p. 07).

Tais investidas suscitaram em um processo através do qual os colonizadores escreveram suas versões sobre outros povos que foram chamados por estes de “selvagens”, “primitivos”, “atrasados”, para tanto, forjaram narrativas históricas que foram, e ainda são compartilhadas através de obras escritas pelos opressores.

Essas práticas de violência reverberam até os dias de hoje, pois, com os impactos da globalização sobre as populações indígenas mediante políticas econômicas que não respeitam os direitos intrínsecos desses povos, como suas próprias estruturas políticas, econômicas e culturais, sendo exemplos de como o projeto de colonização e extermínio dos povos indígenas se mantém presente na contemporaneidade a partir da globalização.

Diante do exposto, é de se entender porque essa temática nos desperta, ainda hoje, muitas inquietações e reflexões que são importantes e devem ser debatidas por toda a sociedade, desde o campo político ao educacional, e em todas as esferas do poder público: federal, estadual e municipal, pois no que concerne as vivências dos povos indígenas na sociedade contemporânea, ainda é latente os entraves que estes povos encontram para terem seus direitos políticos e sociais respeitados e garantidos por lei.

Portanto, se inicialmente ocorreu o contato entre indígenas e colonizadores portugueses, mais tarde também se iniciou o contato com o colonizador brasileiro. No primeiro caso, a relação iniciou-se de forma amigável, desenvolvendo às relações de troca ou escambo, como também é conhecida; não obstante, essa relação tornou-se conflituosa, quando já no século XIX o sistema político e econômico denominado de escravismo colonial tornou-se uma prática dominante e legal no Brasil.

Como pode-se observar, esse sistema se difere muito do modo de vida dos povos nativos, pois para estes as terras eram uma fonte de vida, é dela que vinha a fonte de sua sobrevivência, logo, é nítida a relação de respeito entre os nativos e a natureza. Já para o colonizador, aquelas terras eram mais uma forma de obter riquezas através da exploração das riquezas naturais para fins comerciais.

Essa discrepância de valores presente nas perspectivas culturais entre os povos originários e o colonizador foi se tornando cada vez mais nítida para os envolvidos, mas a estranheza diante dos valores foi manifestada de formas diferentes, pois enquanto os povos indígenas se mostravam receptivos, os



portugueses viam-nos enquanto incapazes de lidar de maneira proveitosa com os bens disponíveis naquelas terras, levando-os a rotularem estes povos enquanto ignorantes, rústicos, sendo necessário o povoamento daquelas terras por portugueses.

Segundo Ângela Domingues (2013) “a Coroa, em 1757, decretou o Diretório dos Índios, percebido, então, como medida civilizacional visando transformá-los em “verdadeiros” vassalos luso-brasileiros conforme o modelo europeu ocidental” (DOMINGUES, 2000, p. 44), tais medidas se dão em decorrência da tomada de consciência dos povos nativos a respeito das medidas que foram tomadas pelos colonizadores portugueses a fim de explorar os recursos naturais de maneiras arbitrária aos interesses dos povos originários.

Estes, por sua vez, se deparando com o referido cenário, passam a ter a percepção de que seu território estava de fato sendo invadido, fator que leva à eclosão de embates entre indígenas e colonizadores, no entanto, a luta desigual provoca a morte de muitos nativos, enquanto outros foram capturados e escravizados pelo modo de produção imposto pelos colonizadores portugueses.

Darcy Ribeiro (1997) destaca que,

Muito mais do que as garantias da lei, é o desinteresse econômico que assegura ao índio a posse do nicho em que vive. A descoberta de qualquer elemento suscetível de exploração – um seringueira, minérios, essências florestais ou manchas apropriadas para certas culturas – equivale à condenação dos índios, que são pressionados a desocupá-las ou nelas morrem assassinados. E não são necessárias descobertas econômicas excepcionais para que os índios sejam espoliados. (RIBEIRO, 1997, p. 220).

Para Darcy, não basta haver leis que assegurem os direitos dos povos nativos, pois se houver interesse econômico do mercado por qualquer elemento que se encontre no território ou cultura indígena que corresponda às demandas destes, estes povos estarão suscetíveis a diversas formas de violência, e terão seu território invadido para exploração dos grandes latifundiários. Assim, desde o momento em que os colonizadores portugueses chegaram as terras dos nativos, até a contemporaneidade, estes sofrem com os favorecimentos políticos que ignoram os direitos originários destes povos em detrimento dos interesses dos latifundiários e grandes empresas.

Heranças do pensamento etnocêntrico na contemporaneidade

Como consequência dos atos de violência, seguindo o exposto anteriormente, os indígenas quando não são assassinados em meio às lutas em defesa de seus territórios ou escravizados, como assim ocorreu diante da presença do colonizador, se sente obrigado a abandonar seu território ancestral em nome



de sua sobrevivência. Na atualidade o cenário passou por poucas mudanças, pois estes povos ainda se vêem obrigados a se retirarem de suas terras e migrarem para os centros urbanos.

Ainda sobre as causas da migração indígena em direção aos aglomerados urbanos, é preciso destacar que este fator é agravado devido o processo de urbanização no Brasil e as consequências deste mediante os estímulos do capitalismo, sobre a questão Baines (2001) destaca que,

desde o traslado de grupos familiares para bairros onde já há um contingente grande de índios organizados politicamente até casos de migração de indivíduos para a cidade em busca de empregos, tratamento de saúde, educação ou um novo estilo de vida (BAINES, 2001, n.p).

Como exposto acima, ainda são notórias as agressões deferidas contra as populações indígenas, se os ataques aos direitos indígenas não são diretamente marcados pela violência física, estes continuam gerando atos de violência, igualmente graves, por afetar diretamente a vivência cultural, social e alimentar desses povos, pois estes são expostos a rotinas, comportamentos culturais, hábitos alimentares, entre outros aspectos, que não são condizentes com suas tradições e ancestralidade, até mesmo no que diz respeito a inserção no modelo educacional do não-indígena.

Sobre a problemática, Oliveira (2013) destaca:

O processo de urbanização, ligado à emergência ou aceleração de outros fenômenos sociológicos aparentemente característicos da atual fase histórica do capitalismo mundial, como as migrações e as transnacionalizações, não atingiu apenas as populações “integradas” às sociedades nacionais, mas também os grupos étnicos minoritários. Embora exemplifiquemos a seguir exclusivamente com o caso brasileiro, populações indígenas de toda a América Latina encontram novos territórios nas cidades. (OLIVEIRA, 2013, n.p).

As considerações de Oliveira (2013) e Baines (2001) evidenciam que as ações etnocêntricas e colonizatórias ainda reverberam na contemporaneidade, ainda que suas nuances possuam especificidades histórico-culturais.

Dessa forma, é preciso compreender que com a globalização, pessoas de diferentes culturas e países se encontram cada vez mais interligadas, não sendo diferente com os povos indígenas de diversos países e etnias, pois diante das estruturas econômicas e sociais que foram sendo impostas a estes grupos étnicos, a potencialidade destes em promoverem apropriações diante da cultura do “outro” é, sem dúvidas, uma prática de (re)existência.

Com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), surgidas no contexto da Terceira Revolução Industrial e Revolução Informacional e, potencializadas na década de 1990, os grupos indígenas têm se apropriado



dessas novas tecnologias para que através de documentos digitais, associado as dinâmicas educacionais experienciadas nos espaços formais de educação e consumindo as perspectivas científicas do “branco”, ainda fortemente marcadas pela herança dos discursos elaborados pelos colonizadores e do pensamento eurocêntrico, estes povos elaboram documentos que descolonizam o saber histórico, expõem a perspectiva do indígena sobre si e sobre o processo violento da colonização; apresentam os povos indígenas mediante suas existências hoje, a fim de que possam preservar suas culturas e informações, Dominique Tilkin Gallois e Vincent Carelli afirmam que,

Participar desta rede global de comunicação também é a expectativa dos índios. A abertura de novos espaços na mídia representa, para eles, um duplo desafio: o de viabilizar seu espaço e o de controlar a difusão de suas próprias vozes numa mídia que prefere difundir falas sobre os índios, em detrimento da fala dos índios. (GALLOIS; CARELLI, 1996, p. 01).

Portanto, se apropriar das tecnologias que não pertencem a seu arcabouço cultural não se trata de uma reação passiva diante das ferramentas de conquista e violência da “cultura dominante”, é uma medida que tem por finalidade “dar voz” aos povos indígenas e, através dessas práticas de *fazer com*, como afirma Certeau (1990), desconstruir estereótipos na medida em que se pretende (re)escrever as narrativas históricas sobre o processo de invasão das terras pertencentes aos povos originários, por parte dos colonizadores, ou seja, uma estratégia de bricolagem.

A busca pela escrita de uma história decolonial se dá, inicialmente, quando os povos indígenas questionam o uso das terminologias descobrimento e índio, tendo em vista, os usos constantes destes termos até os dias de hoje na sociedade atual, como afirma a poeta e geógrafa brasileira, Márcia Wayna Kambeba (2020) no poema “Resistência Indígena”:

Quando as expedições aqui chegaram
Nesse solo meus pés já haviam tocado,
Meus cabelos cobriam meu corpo,
Com as palhas fazia um trançado. (KAMBEBA, 2020, p.34).

Estes termos foram cunhados pelos invasores a fim de construir uma narrativa que justificasse seu projeto de invasão, extermínio e descaracterização do “outro” ao privá-lo de suas raízes culturais e ancestralidade.

Por isso, na sociedade contemporânea, o movimento indígena reivindica uma leitura crítica sobre o caráter etnocêntrico presente em discursos e terminologias como: “descobrimento” e “índio”, tendo em vista o caráter etnocêntrico destes, pois representam um projeto político e inferiorizante da



imagem do indígena. Sobre o etnocentrismo e os interesses dos invasores em nomearem e registrarem suas narrativas mediante suas perspectivas e interesses, Rocha (1988) esclarece que:

Etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc. Perguntar sobre o que é etnocentrismo é, pois, indagar sobre um fenômeno onde se misturam tanto elementos intelectuais e racionais quanto elementos emocionais e efetivos. No etnocentrismo, estes dois planos do espírito humano – sentimento e pensamento - vão juntos compondo um fenômeno não apenas fortemente arraigado na história das sociedades como também facilmente encontrável no dia-a-dia das nossas vidas. (ROCHA, 1988, p.05).

Levando em consideração as contribuições de Rocha (1988), percebe-se que a visão etnocêntrica circunda espaços de sentidos e valores onde encontram-se sujeitos que se entendem enquanto superiores cultural e intelectualmente, por isso estrutura seus discursos e práticas a partir do “eu” que o impedem de pensar e conviver com as diferenças, busca-se dogmas aparentemente racionais e científicos para colocar o “outro” enquanto inferior. Portanto, a visão etnocêntrica está no plano afetivo expresso pelo sentimento de estranheza, hostilidade frente ao que não é “eu”, e para dar status de legitimidade às minhas ações, recorro a pensamentos ditos científicos, onde estes são elaborados por aqueles com quem partilho uma perspectiva etnocêntrica.

Nesse processo de desconstrução e busca por se fazerem (re)existir na sociedade do consumo, os povos indígenas se organizam a partir de seus conhecimentos e modelo de educação ancestral, mas também passam a ocupar espaços educacionais do não-indígena a fim de descolonizar os saberes e se tornarem atores e escritores de suas próprias histórias.

Exemplos desse processo podem ser vistos na participação destes em processos eleitorais, como ocorreu nas eleições de 2022, que resultou na eleição de indígenas para a Câmara dos Deputados, sendo alguns deles: Joenia Wapichana, Sônia Guajajara e Célia Xakriabá; em publicação de livros de literatura e pesquisas científicas, tendo destaque Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Eliane Potiguara, Kaká Werá, Olívio Jekupé e Márcia Graúna, entre outros; na produção de músicas destacam-se Katú, Arandu Arakuaa, Brô Mc’s, Oz Guarani, OWERÁ, Djuena Tikuna, e vários outros artistas; e através do ativismo online, como pode-se conhecer no site “Índio Educa”, blogs como “Índios Online”, Rádio Yandê e site THYDÊWÁ.



Através da atuação desses intelectuais e artistas indígena, observamos que no cotidiano, os sujeitos podem ser astuciosos e desenvolver apropriações de acordo com suas demandas, o meio ao qual estão inseridos, e as relações de poder que lhes permeiam a vida cotidiana, pois como afirma Certeau (1990), “tem constantemente que jogar com os acontecimentos para transformá-los em ‘ocasiões’. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos”. (CERTEAU, 1990, p. 47). Neste sentido, ocupar os mais diferentes espaços é resistir ao apagamento histórico; é denunciar as diversas práticas de violência ao qual são submetidos; e é resistir se apropriando dos espaços e ferramentas disponíveis a fim de que a sociedade escute o que estes grupos étnicos têm a dizer, desconstruindo estereótipos e mostrando os indígenas hoje, não mais lhes renegando a viverem presos nas narrativas de um passado que foi construído por invasores.

Nesse processo de “escrita de si”, seja no ciberespaço, nos espaços de atuação política ou nos espaços de ensino, a linguagem e a escrita dos povos indígenas passam por transformações singulares, pois cada etnia apresenta suas particularidades linguísticas, culturais e religiosa; e essas relações de troca com a cultura do não-indígena passam por reconfigurações na medida em que se desenvolvem as interações com esses “outros”, no entanto, isto não significa que estes povos deixem de ser indígenas, pois como bem destaca Makuxi (2012):

Está incluído nas novas tecnologias não altera em nenhum momento a identidade de nenhum povo, a identidade indígena continua viva e crescendo a cada dia. Identidade étnica não altera com sua profissão, ou com seu meio de comunicação. A identidade indígena está nos traços natos, nos ideais, na natureza está no dia a dia, está com cada cidadão que faz parte dessa imensa família chamada indígena. (MAKUXI, 2012, p.)

A partir do que nos expõe Makuxi (2012), falta clareza por parte da sociedade acerca do significado de identidade étnica, ainda que seja possível afirmar que por trás da aparente falta de compreensão do conceito, alguns discursos buscam questionar a identidade indígena mediante o argumento dos usos de ferramentas que não fazem parte de suas culturas ancestrais, por estarem imersos em discursos caricaturais e preconceituosos. No entanto, Makuxi apresentou uma leitura oposta àquelas que costumeiramente nos é ensinado e publicizado na mídia.

Assim, Makuxi (2012) completa seu raciocínio:

Em tempos de invasão não há em nenhum livro de história que existia um grande navio e sim caravelas. Não se encontra nos livros falar que Pero Vaz de Caminha passou um e-mail para o rei de Portugal falando na nova Terra invadida, ou que alguém registrou a primeira missa no Brasil com uma câmera fotográfica de última geração. (MAKUXI, 2012, p.)



Os apontamentos acima são fundamentais para refletirmos sobre o processo de desconstrução e ressignificação dos discursos que são norteados pelas narrativas construídas a partir da visão etnocêntrica, a permanência dessas perspectivas na sociedade contemporânea ainda quer se apresentar com um caráter racional e científico; porém, já não correspondem as conjunturas atuais onde os povos indígenas estão ocupando o centro do debate sobre eles, e esse processo de *escrita de si* também está estruturado a partir de um conhecimento racional onde apontam-se as incongruências discursivas contemporâneas que ainda vêm os povos indígenas pelas histórias contadas pelas narrativas dos viajantes.

Portanto, apoiamo-nos em Todorov (1982), sobre a questão da alteridade, a fim de compreender esse processo de superação da dinâmica do “eu” superior, e do “outro” inferior, dessa forma:

Podem-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo; eu é um outro. Mas cada um dos outros é um eu também, sujeito como eu. Somente meu ponto de vista, segundo o qual todos estão lá e eu estou só aqui, pode realmente separá-los e distingui-los de mim. Posso conceber os outros como uma abstração, como uma instância da configuração psíquica de todo indivíduo, como o Outro, outro ou outrem em relação a mim. Ou então como um grupo social concreto ao qual nós não pertencemos. Este grupo, por sua vez, pode estar contido numa sociedade: as mulheres para os homens, os ricos para os pobres, os loucos para os “normais”. Ou pode ser exterior a ela, uma outra sociedade que, dependendo do caso, será próxima ou longínqua: seres que em tudo se aproximam de nós, no plano cultural, moral e histórico, ou desconhecidos, estrangeiros cuja língua e costumes não compreendo, tão estrangeiros que chego a hesitar em reconhecer que pertencemos a uma mesma espécie. (TODOROV, 1982, p. 03).

Podemos inferir a partir das reflexões trazidas por Todorov (1982), que a visão etnocêntrica não deixa margem para sairmos da nossa compreensão e vivência de mundo, a fim de compreender as especificidades da cultura do outro”, e é nessa dificuldade que surge os medos e estranhezas ao se deparar com o “desconhecido” que não sou eu. O impacto é tanto que pode dar vazão a atos de violência, como aconteceu com o colonizador frente ao colonizado, pois o primeiro tomou seu lugar cultural e social como eixo norteador para analisar os grupos que não partilhavam com eles os mesmos costumes, língua, crenças religiosas; por isso, é importante desconstruir (ou descolonizar) discursos e práticas que preguem a superioridade de uma sociedade, cultura e religião, a fim de combater o etno-racismo.



(Re)existência indígena a partir do poder da educação: uma análise decolonial na “escrita de si” elaborada por escritoras indígenas

Se até bem pouco tempo os povos indígenas se faziam presentes através de pesquisas realizadas sobre eles, na contemporaneidade estes grupos étnicos não se limitam a serem objetos de estudos, eles vêm tomando o protagonismo de suas próprias narrativas.

Os avanços da filosofia decolonial tem impulsionado os povos indígenas de diversas regiões a lutarem por seus direitos e ocuparem diversos espaços de luta, a fim de desenvolverem a pedagogia da (re)existência a partir dos espaços formais e informações de educação, guiados por uma práxis que permita alcançar uma educação libertadora através de uma “escrita de si”.

Sobre a presença destes nos espaços de ensino superior, a pesquisa publicada no site NexoJornal (2022) afirma que,

Até o final dos anos 1990, os indígenas universitários eram poucos. Segundo o Censo Demográfico do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 2000, eles eram 4.397. Nas últimas duas décadas observamos um crescimento expressivo, chegando, segundo o CenSup (Censo da Educação Superior) a 72 mil matriculados em 2019. (NEXOJORNAL, 2022, n.p).

A Fala do indígena Ivandro Guarani (2013) nos permite compreender os fatores que levaram estes povos a se integrarem nesses espaços. Segundo o autor,

Acho que a gente não tem mais como fugir, nós não temos mata, não temos terra o suficiente e as cidades também cresceram muito em volta da aldeia e a gente não pode mais fugir. Então o que tem agora, a gente ta inserido na cidade, mas isso não quer dizer que nós não temos a nossa cultura própria e que muitos dos parentes (não só o meu povo em si) estão na cidade, mas eles estão em busca de um conhecimento dentro da cidade, estudando... Mas isso não quer dizer que eles não são mais índios: São sim! É isso que a população não indígena tem que reconhecer e respeitar. (GUARANI, 2013, p. 91).

Ter o domínio dos conhecimentos da cultura dominante significa se apropriar das estruturas disponíveis no campo social e a partir destas, promover novos usos, a fim de resistir diante das condições que lhes foi imposta. Em seguida faremos discussões mais aprofundadas sobre a referida problemática.

A superação da contradição opressor-oprimido a partir de uma práxis decolonial

As análises desenvolvidas até aqui, nos permitem recuperar conhecimentos que possivelmente já trazemos no nosso consciente, tenham sido



estas assimiladas em ambientes educacionais ou a partir de discursos estereotipados, presentes no imaginário social.

Porém, deve-se compreender que nenhum discurso é elaborado de maneira despreziosa, pois as imagens que foram formuladas sobre o processo de colonização, bem como, sobre os povos indígenas são fortemente marcadas por interesses etnocêntricos, e as ideias que permanecem na sociedade contemporânea também estão imbuídas de interesses econômicos, políticos e estigmas socioculturais. Sendo assim, estas perspectivas que moldam e direcionam nossos olhares, produzem conhecimentos a partir de escolhas metodológicas marcadas por interesses teóricos que marcam nosso inconsciente, tendo em vista que “as palavras sempre têm marcas, produzem significações e reproduzem simbolismos” (CALDERONI, 2011, p.18).

Portanto, as apropriações realizadas pelos povos indígenas, possuem uma grande importância não apenas pelo seu aspecto político, mas também, por sua dimensão pedagógica. Por isso, faz-se importante refletirmos sobre o poder da educação e como, mediante a junção entre o conhecimento ancestral indígena e os processos de apropriação, ressignificação e re-existência no campo da educação não-indígena, tem possibilitado questionar as verdades e o embate polarizado presente nas narrativas dos colonizadores.

Essa pedagogia decolonial, que segundo Catherine Walsh (2013) é “[...] como metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado ‘re-existência’; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com” (WALSH, 2013, p. 19), permite aos povos indígenas lançar reflexões sobre os discursos que foram construídos de maneira arbitrária e unilateral pelos colonizadores, na medida em que usa as ferramentas disponíveis para escrever sua própria história, lançando perspectivas que defendam e valorizem a pluralidade e dinamicidade cultural.

Segundo Quijano (2005), a naturalização da ideia de superioridade dos europeus e inferioridade dos não europeus possibilitou a divisão da população mundial em níveis e lugares, tendo sido delineado para cada um, estereótipos, e ditando quem poderia ter voz ou não, o que também refletiu fortemente na delimitação de quem é sujeito de direito no cenário político, social e jurídico. Sendo assim,

A produção histórica da América Latina começa com a destruição de todo um mundo histórico, provavelmente a maior destruição sociocultural e demográfica da história que chegou a nosso conhecimento [...] se trata, primeiro, da desintegração dos padrões de poder e de civilização de algumas das mais avançadas experiências históricas da espécie. Segundo, do extermínio físico, em pouco mais de três décadas, as primeiras do século XVI, de mais da metade da



população dessas sociedades, cujo total imediatamente antes de sua destruição é estimado em mais de cem milhões de pessoas. Terceiro, da eliminação deliberada de muitos dos mais importantes produtores, não só portadores, daquelas experiências, seus dirigentes, seus intelectuais, seus engenheiros, seus cientistas, seus artistas. Quarto, da continuada repressão material e subjetiva dos sobreviventes, durante os séculos seguintes, até submetê-los à condição de camponeses iletrados, explorados e culturalmente colonizados e dependentes, isto é, até o desaparecimento de todo padrão livre e autônomo de objetivação de ideias, de imagens, de símbolos. (QUIJANO, 2005b, p. 16).

Questionar essas estruturas que foram produzidas é fundamental para desconstruir discursos e visões naturalizadas pelos opressores, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2005, p. 90), dizer a palavra não pode ser privilégio de alguns, mas de todos, citando Kambeba, no poema “Tradução” (2020):

Vamos beber nossa caçuma
A paz queremos mostrar,
Levanta nação Assurini e vem lutar,
Nossos guerreiros viemos buscar.

Minha flecha é a palavra,
Trago no meu forte coração
Um anawê a libertação. (KAMBEBA, 2020, p.26).

Portanto, não se trata apenas de ressignificar o passado, mas também de trazer para o debate a importância de analisar como o tempo e as interações e transformações sociais e econômicas agem de maneira transformadora nas culturas, tendo em vista que nenhuma cultura é estática e imune às transformações ocasionadas pelas pelos processos históricos.

Assim, para Walsh (2013) o pedagógico está associado ao conjunto de práticas, estratégias e metodologias usadas por um dado grupo social, a fim de construir seu processo de resistências e insurgências, logo, não se trata de uma dinâmica pedagógica que se restringe aos espaços de ensino-transmissão de conteúdo, é um movimento que constrói raízes mais profundas que pretende-se agir nos espaços de lutas sociais, políticos, ontológicos e epistêmicos de libertação.

Ancorados pelo pensamento de Freire (2005), entendemos que se quisermos realizar mudanças na ordem que dita a superioridade de um indivíduo ou grupo em detrimento de outros, ou a superioridade de uma cultura em detrimento de outra, deve-se ver a educação enquanto uma prática libertadora, através dela promover uma educação que estimule o diálogo crítico que possibilite



a interação e convivência das diversidades, ou seja, uma educação transformadora e não estaque e automatizada.

Diante das colocações, é necessário problematizar os discursos e práticas de desumanização e tentativas de apagamento das histórias e culturas indígenas como uma construção histórica, uma ação intencional, pois como destaca Freire (2005), a desumanização é “um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos” (FREIRE, 2005, p.32). Na atualidade, as vozes indígenas nas escolas, nas universidades, nos espaços artísticos e políticos, e nas livrarias, a partir de suas produções literárias, são fundamentais para descolonizar os saberes e diminuir o abismo entre o que Freire denomina de oprimido-opressor.

A proposta de Walsh (2009) está na centrada na importante tomada de consciência trazida pela interculturalidade crítica, pois a mesma é assumida “[...] como projeto político, social, ético e epistêmico – de saberes e conhecimentos –, que afirma a necessidade de mudar não só as Práxis Educativa, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação” (WALSH, 2009, p. 3), esta seria uma alternativa centrada não apenas em um determinado grupo etnicorracial, mas uma proposta que deve ser contemplada por toda a sociedade.

A busca pela liberdade e superação da desumanização de um determinado grupo social requer que toda sociedade seja livre, pois até o opressor ao oprimir o outro já denota sua falta de liberdade, portanto, superar essa contradição não é uma tarefa fácil quando temos uma sociedade fortemente marcada pelas diferenças econômicas e sociais decorrentes do sistema econômico vigente.

Essa superação, de acordo com Freire (2005), pode ser alcançada a partir de uma práxis transformadora que permita a ambos (oprimido-opressor) criarem “a história e se fazem seres histórico-sociais” (FREIRE, 2005, p. 106), observa-se que as considerações de Freire, dialogando com a perspectivas colocadas por Walsh (2009), o que evidencia a importância da educação aliada às lutas políticas, a fim de descolonizar saberes e práticas impostas pelos colonizadores.

A “*escrita de si*”: descolonizando as histórias e culturas indígenas

Embora tenhamos levantado muitas discussões e apontamentos acerca da importância de o indígena falar sobre si, ainda são poucas as pesquisas que abordam a questão indígena ou temáticas ligadas a História do Brasil que desenvolvem os debates a partir de obras de autores indígenas.



É a partir dessa reflexão que se inicia as reflexões sobre a escrita destes autores sobre a história e cultura das mais diversas etnias, sobre o período colonial e as violências sofridas pelos povos originários desde o momento da invasão dos colonizadores portugueses. Sobre a questão, recorreremos as considerações do escritor e Historiador, Alex Makuxi sobre o “descobrimento”:

Hoje a mais de 510 anos de invasão, nós ainda tentamos descobrir o que uma delegação de pessoas que desembarcaram em praias brasileiras descobriram. O Nosso país estava escondido? Estava abandonado? Ou aquela equipe se deparou com um grande tesouro terrestre e quis escondê-los para si? (MAKUXI, 2016, n. p).

O historiador indígena faz indagações acerca do uso da nomenclatura “descobrimento” a fim de levar o leitor a se questionar sobre o emprego inadequado da palavra, mas também, permite que reflexões sobre as intenções que estão por trás do uso da mesma. Assim, ao mesmo tempo em que a escrita permite um debate de ordem intelectual, ela exerce um papel de empoderamento, pois permite que o leitor não permaneça apenas com uma perspectiva unilateral e opressora, ele gera conhecimento com potencial de material didático, informativo.

Sobre esse potencial didático-pedagógico, em busca por uma educação libertadora, uma outra obra importante é o livro “A Terra do Mil Povos: História Indígena do Brasil contada por um índio”, de autoria de Kaká Werá Jecupé (1998), nesta obra encontra-se uma passagem dedicada a problematizar sobre o que é índio, sobre isso o mesmo diz:

O índio não chamava nem chama a si mesmo de índio. O nome “índio” veio trazido pelos ventos dos mares do século XVI, mas o espírito “índio” habitava o Brasil antes mesmo de o tempo existir e se estendeu pelas Américas para, mais tarde, exprimir muitos nomes, difusores da Tradição do Sol, da Lua e do Sonho. Então, o que índio, para o índio? Eu vou responder conforme me foi ensinado pelos meus avós, através do Ayvu Rapyta, passado de boca a boca com a responsabilidade do fogo sobre a noite estrelada, e através das cerimônias e encontros por que tenho passado com os ancestrais na terra e no Sonho. Para aprender o conhecimento ancestral o índio passa por cerimônias, que são celebrações e iniciações para limpar a mente e para compreender o que nós chamamos de tradição, que é aprender a ler os ensinamentos registrados no movimento da natureza interna do Ser. O ensinamento da tradição começa sempre pelo nome das coisas e do modo pelo qual são nomeadas (JECUPÉ, 1998, p. 13).

As reflexões acima são realizadas por membros indígenas objetivando desconstruir os discursos tidos como oficiais, mas fortemente estereotipados. Ao realizar essa apropriação da escrita, estes povos estão fazendo “outra produção”, que segundo Michel de Certeau, é: “astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante”. (CERTEAU, 1990, p. 39.). Essa relação de poder



ditada pela ordem econômica pode, muitas vezes, nos fazer acreditar, a priori, que trata-se de um consumo passivo da cultura do “outro” devido seu lugar de “superioridade”, no entanto, é preciso analisar com maior profundidade e despidos de estereótipos.

Sobre as práticas de resistências, Kambeba, ressalta no poema “Resistência Kokama”:

Na resistência de um povo,
Sinto a força que se espalha como rama,
Na cultura que se entrelaça de um jeito novo,
Vejo a sabedoria nos olhos do povo Kokama.

Resistência dos que falam de uma história,
O valor de ser Kokama ficará na memória,
Onde os curumins aprenderão a valorizar

A identidade que de sangue o “outro” veio manchar. (KAMBEBA, 2020, p.37).

Percebe-se que não apenas é mostrado a consciência e destreza do povo indígena em resistir nos espaços e circunstâncias desfavoráveis, é notório o tom de denúncia das violências pelas quais o seu povo foi submetido. Em outro poema (“Chão Kambeba”) a autora resgata a questão da resistência indígena e destaca:

Na união com os povos eu vou,
Nas pinturas revivo quem sou,
No meu canto, encanto de amor,
Sou Kambeba sonhador.

Minha história se cristalizou,
Minha língua em silêncio ficou,
Minha aldeia o progresso tomou,
Resisti ao opressor.

Hoje canto e danço para ver,
Esse povo voltar a dizer,
Sem vergonha de ser o que é
Sou Kambeba e tenho fé. (KAMBEBA, 2020, p. 25).



Através do poema nós acessamos a consciência e luta da autora entorno do problema do apagamento da história do povo Kambeba e a busca por conviver com o progresso. Assim, podemos recorrer as considerações do Certeau (1990), para compreender que esses textos, possibilitam que à maneira dos povos indígenas os usuários “façam uma bricolagem” com e na economia cultural dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras” (CERTEAU, 1990, p.40). Logo, ainda que estes tenham que fazer usos de ferramentas da cultura dominante, ele não deixa de ser indígena, mas promove apropriações ou “bricolagem”, a fim de alcançar seus objetivos.

Quanto a essa ligação com a educação ancestral, Jecupé (1998) fala sobre a relação entre o indígena e a terra, ainda que este tenha sido levado a viver nos grandes centros urbanos, segundo o autor:

Homens, árvores, serras, rios e mares são um copo, com ações interdependentes. Esse conceito só pode ser compreendido através do coração, ou seja, da natureza interna de cada um. Quando o humano das cidades petrificadas largarem as armas do intelecto, essa contribuição será compreendida. Nesse momento entraremos no Ciclo da Unicidade, e a Terra sem Males se manifestará no reino humano (JECUPÉ, 1998, p. 61).

O autor apresenta a unicidade do homem-terra, destacando que as ações do homem sobre a terra, acarretam mudanças desfavoráveis que o afetarão, a saída estaria em largar “as armas do intelecto”, ou seja, o intelecto que está impulsionando o desenvolvimento urbano e levando a destruição de rios, florestas, responsáveis pela supressão de terras indígenas obrigando o indígena a buscar refúgio nos centros urbanos, levará o homem à ruína.

É um alerta sobre de quem viu seus ancestrais perderem seu habitat natural devido a ganância do colonizador português, e ainda vê mais destruição ser provocada pelo colonizador brasileiro. Portanto, os sujeitos podem ser astuciosos em seu cotidiano e desenvolver apropriações de acordo com suas demandas, ou seja, eles “tem constantemente que jogar com os acontecimentos para transformá-los em ‘ocasiões’. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos” (CERTEAU, 1990, p.47.). Na exposição do Jecupé (1998), no meio ao qual muitos dos indígenas estão inseridos, as relações de poder que lhes permeiam a vida cotidiana exigem essas astúcias como forma de resistência.

A partir dessas considerações, Kambeba (2020) ao falar sobre o poder da educação, nos traz uma importante reflexão. Segundo a autora,

A educação na aldeia não segue os padrões de sala de aula é um aprender sem pressa, na calma e sem tempo de relógio. Ensinar a pescar, a remar, a fazer a roça,



a produzir a farinha, a construir a casa, tecer a palha, preparar o pajauaru, caçuma, bejú, a cantar, dançar, a fazer o artesanato, a respeitar a cosmologia do povo, a silenciar e ouvir os conselhos dos mais velhos, a curar com ervas, a sentir as energias boas vindas da natureza e das pessoas, etc.; são lições que se aprendem desde o raiar do dia. Mas é preciso saber ler e escrever e a aldeia entende que a criança deve estudar na escola do “branco” para contribuir com o povo na luta pelo respeito e direitos institucionais e legais aos povos. (KAMBEBA, 2020, p. 62-63).

Seja por sua eloquência ao destacar a importância e beleza da educação na aldeia, ou em sua compreensão sobre o porquê vivenciar a educação do “branco”, é fundamental perceber que a riqueza da educação ancestral indígena não é deixada em segundo plano pelos escritores analisado; a educação escolar do “branco” é uma apropriação através da qual estes povos buscam descolonizar saberes, ocuparem espaços de lutas e exigem respeito aos direitos e institucionais e legais dos povos indígenas. Por isso uma educação libertadora se faz necessária, bem como se faz fundamental pensa-la a partir de uma pedagogia decolonial baseada na ação-reflexão, a fim de buscarmos a superação opressor-oprimido.

Considerações finais

Entendemos que não importa o modelo educacional, mas as práticas que permeiam a práxis educativa. Seja em espaços formais ou informais, o poder da educação vai além dos espaços físicos da escola porque trata-se de uma postura crítica e reflexiva dotada de ação, pois não se muda contextos de opressão sem se debruçar sob as práticas e discursos que historicamente são impostas a fim de promover a valorização e hegemonia de uma cultura em detrimento de outras, tomando como eixo legitimador uma suposta superioridade de normas e padrões civilizatórios.

Se as escolas, enquanto instituições a serviço de um modelo de poder normativo do Estado, reproduz o modelo de opressão social, a educação não será libertadora, crítica e combativa. Portanto, as práticas de (re)existência elaboradas a partir de táticas e estratégias desenvolvidas a partir das apropriações de ferramentas da cultura do opressor, pois ainda que estes povos tenham que conviver cotidianamente com relações de poder que firam suas individualidades e cerceiam seus direitos jurídicos e sociais, eles se adaptam astuciosamente e desenvolvem apropriações de acordo com suas demandas.

Dessa forma, as escritas de si elaboradas por ativistas e intelectuais indígenas é uma pedagogia decolonial, estruturada a partir de uma reflexão crítica que compreende o conhecimento como diverso, intercultural, não estando centrado em um modelo de verdade absoluta e incontestável. Assim, o conhecimento e a cultura são diversos e trazem consigo referenciais oriundos de



um dado período histórico, estrutura social, interesses e disputas de poder, ou seja, cada povo em momentos diferentes da história constrói conhecimentos e estes não estão isentos de sofrerem influências externas.

Portanto, o poder da educação está em levantarmos estas reflexões a partir das ferramentas que estão disponíveis, fontes documentais, arqueológicas, monumentos, fontes orais, e tantas outras que se encontrem disponíveis, sem hierarquias de valores e entendendo que a educação em sua dimensão e importância, deve trazer para o centro das problematizações as “vozes” daqueles que por tanto tempo foram silenciados e impedidos de escreverem suas próprias histórias e viverem suas culturas.

Referência Bibliográfica

ARROYO, M. G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

BAINES, S. G. *As chamadas "aldeias urbanas" ou índios na cidade*. *Revista Brasil Indígena*, Brasília, DF, v.1, n.7, nov./dez., 2001.

CALDERONI, V. A. M. O. *Nas tramas da igualdade e da diferença frente à alteridade dos alunos indígenas*. Campo Grande, 2011. p.123. Dissertação (Mestrado e Doutorado) Educação Universidade Católica Dom Bosco.

CAMINHA, P. V. *Carta a El Rei D. Manuel*. São Paulo: Dominus, 1963. Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/zip/carta.pdf>. Acesso em: 10 de Março de 2016, p.07.

CERTEAU, M. de. *Invenção do Cotidiano*. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1990.

DOMINGUES, Â. Quando os índios eram vassalos: colonização e relações de poder no Norte do Brasil na segunda metade do século XVIII. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 2000, p. 67. In: MARCIS, Teresinha. *A Integração dos Índios como súditos do rei de Portugal: Uma análise do projeto, dos autores e da implementação na capitania de Ilhéus, 1758-1822*. Salvador, 2013, p.44. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/13309/1/Tese%20Teresinha%20Marcis.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

FIGUEIREDO, Â. *Descolonização do conhecimento no século XXI*. In: SANTIAGO, Ana Rita.. [ET AL]. *Descolonização do conhecimento no contexto Afro-brasileiro*. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2017, p. 79-106.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALLOIS, D. T.; CARELLI, V. “Índios eletrônicos”: uma rede indígena de comunicação. 1996. Disponível em: http://www.antropologia.com.br/tribo/sextafeira/pdf/num2/indio_elet.pdf. Acesso em: 25 mar. 2016.



GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

GUARANI, I. **A cidade como local de afirmação dos direitos indígenas**. Comissão Pro-Índio de São Paulo. Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.cpisg.org.br/pdf/IndiosnaCidade.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2016.

JECUPÉ, K. W. **A Terra do Mil Povos: História Indígena do Brasil contada por um índio**. São Paulo: Peirópolis, 1998.

KAMBEBA, M. W. **O lugar do saber**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2020.

MAKUXI, A. **O índio, os livros didáticos e o senso comum**. Disponível em: <http://www.indioeduca.org/?p=2035>. Acesso em: 15 mai. 2016.

_____. **Índio quer se conectar e entrar na rede**. Disponível em: <http://www.indioeduca.org/?p=1717>. Acesso em: 24 nov. 2015.

_____. **O tal do Descobrimento**. Disponível: <http://www.indioeduca.org/?p=1687>. Acesso em: 15 mai. 2016.

MALDONADO–TORRES, N. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO–GOMES, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007, p. 127–167.

MEDAETS, C; ARRUTI, J. M; et. al. **O crescimento da presença indígena no ensino superior**. *NexoJornal*, 01 Set. 2022 [Online]. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opiniaio/2022/O-crescimento-da-presen%C3%A7a-ind%C3%ADgena-no-ensino-superior>. Acesso em 20 mar. 2023.

MONTEIRO, J. M. **Tupis, tapuias e historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo**. Tese (Livre Docência em Antropologia) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas (SP), 2001.

MOREAU, F. E. **Os índios nas Cartas de Nóbrega e Anchieta**. *Dissertação de Mestrado*. 356p. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. Annablume, 2003.

OLIVEIRA, G. M. de. **Índios urbanos no Brasil**. Disponível em: <http://comunicatudo.blogspot.com.br/2013/03/indios-urbanos-no-brasil.html>. Acesso em: 03 abr. 2016.



QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Eduardo (Org.). *A colonialidade do saber: eucentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005 b. p. 107 – 130.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ROCHA, E. P. Guimarães. **O que é etnocentrismo**. Editora Brasiliense, 1988.

TODOROV, T. **A conquista da América: A questão do Outro**. Trad.: Beatriz Perrone Moi. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). La Paz, 2009. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/227507643/Interculturalidade-Critica-e-Educao-Intercultural-Carherine-Walsh>. Acesso em: 10 jan. 2023.

_____. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.



DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA

Washington Lopes da Silva¹

Introdução

A cultura do individualismo está enraizada na sociedade brasileira e desafia a construção de uma consciência social voltada para a atenção e priorização dos direitos humanos, da cidadania e da paz.

Embora nas últimas décadas as pressões da sociedade civil organizada tenham conquistado avanços consideráveis na formatação de políticas públicas, com vistas à atenção e proteção dos direitos humanos, o Brasil ainda exhibe um panorama de injustiças e desrespeito aos direitos mais fundamentais necessários à autorrealização e a dignidade humana.

Essa cultura se expressa nos mais diversos âmbitos de nosso convívio social e se reproduz, também, dentro das escolas. Combater o desrespeito à dignidade humana se torna, portanto, um imperativo de educação, e, nesse propósito, a educação em direitos humanos tem se apresentado como um estratégico instrumento de reflexão e combate aos paradigmas sociais que atentam contra este ideal de sociedade.

Neste sentido, este ensaio visa refletir, de forma introdutória e concisa, alguns pontos centrais que caracterizam as problemáticas relacionadas aos direitos humanos, educação e a cidadania.

Desse modo, organizamos este trabalho em 3 partes. Na primeira, tecemos considerações sobre o que são direitos humanos, trazendo algumas definições e destacando algumas contradições. Na segunda, abordamos, de forma introdutória, o que é a educação em direitos humanos e suas possibilidades na construção de uma cultura social, tendo a escola como espaço privilegiado para isso; e, por fim, apresentamos as nossas considerações.

¹ Washington Lopes da Silva Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco (UPE). Especialista em Metodologia EaD (UNINASSAU). Neuropedagogo (FAFIRE). Pedagogo (FAFIRE). Docente da Rede Municipal de Paulista-PE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5308093826953627> E-mail: professortomlopes@gmail.com



Os direitos humanos e a dignidade humana: definições e contradições

Quando se pensa no conceito da palavra *Direito* é possível considerar que esta “[...] tem diversos significados. Na maior parte das vezes, utiliza-se a expressão para falar de um sistema formado por regras - as normas jurídicas- que regulam a convivência das pessoas em sociedade” (CENDHEC, 1999, p. 19).

Quanto ao significado da palavra *direitos* (no plural), refere-se ao entendimento de que os direitos constituem um conjunto de condições que são assegurados por lei e, portanto, invioláveis. É a garantia dos pressupostos que asseguram a consolidação de nossa dignidade como indivíduos, bem como enquanto representantes de identidades coletivas, em vários âmbitos da sociedade.

No entanto, historicamente, os direitos humanos têm enfrentado correntes ideológicas que, temendo a possibilidade de construção de uma sociedade na qual todas as pessoas sejam dignas de acessar os bens educacionais, econômicos, tecnológicos e culturais, encampam um movimento de resistência e não confiabilidade nos direitos humanos, dificultando sua viabilidade como instrumento de justiça social e de efetivação de cidadania.

Nesse sentido, dois pressupostos podem ser relacionados ao que se apresentou anteriormente: 1) embora existam leis que a garantem a efetivação dos direitos humanos, inclusive como imperativo de cidadania, muitos desses direitos têm sido usufruídos apenas por poucos, enquanto as classes mais populares continuam a ter os seus direitos negligenciados; 2) a não compreensão clara, por parte da sociedade – como consequência de um jogo intencional das classes dominantes-, que tem fortalecido a cultura do individualismo em contraponto a igualdade e à equidade.

Refletir criticamente sobre o papel dos direitos humanos na defesa e efetivação da dignidade humana requer o reconhecimento de que:

A hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, essa hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos (SANTOS, 2013, p. 42).

Os direitos à vida, à alimentação, à educação, à saúde, à liberdade de pensamento e de expressão, o direito de ter uma moradia, de ter um trabalho e exercê-lo em condições dignas, de poder afirmar a sua orientação sexual sem sofrer nenhuma represália, dentre outros, pertencem a todas as pessoas, não importando a opção religiosa, cor da pele, opção política, idade, gênero, status social ou qualquer outra característica.



Os direitos humanos são essenciais e “[...] são considerados fundamentais porque, sem eles, a pessoa humana não consegue existir ou não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida” (DALLARI, 2014, p. 12). É por isso que quando esses direitos estão presentes na vida da pessoa, pode - se dizer que sua dignidade humana está sendo zelada.

Durante os últimos duzentos anos, os direitos humanos têm sido incorporados nas leis maiores e nas práticas jurídicas e políticas em vários países, se constituindo em uma concepção de direitos de cidadania assegurados pelo Estado e implementado de forma coercitiva pelos tribunais. Entretanto, é fato que o resguardo e garantia dos direitos de cidadania tem sido claramente dificultado na grande maioria dos países (SANTOS, 2013).

No Brasil, a luta em defesa dos direitos humanos figura como um grande desafio, que é combater os equívocos que se constroem em torno do debate público. Outrossim assenta-se na intenção, às vezes velada, às vezes explícita, de grupos de poder que se esforçam para desconstruir os avanços direcionados à dignidade das pessoas, desde as origens de nosso país, vigorando atualmente. É como claramente explica Benevides (2013, p. 2), ao comentar a respeito da herança cultural do nosso país, o qual carrega valores e costumes “[...] decorrentes de vários fatores historicamente definidos”, existindo [...] duas grandes deturpações que fermentam em nosso meio social - como parte de uma certa ‘cultura política’:

a primeira delas[...] refere - se à identificação entre direitos humanos com direitos da marginalidade, ou seja, são vistos como ‘direitos dos bandidos contra os direitos das pessoas do bem’. Essa deturpação decorre certamente da ignorância e da desinformação, mas também de uma perversa e eficiente manipulação, sobretudo nos meios de comunicação de massa, como ocorre com certos programas de rádio e televisão, voltados para a exploração sensacionalista da violência e da miséria humana. A segunda deturpação, evidente nos meios de maior nível de instrução (meio acadêmico, mas também de políticos e empresários), refere-se à crença de que direitos humanos se reduzem essencialmente as liberdades individuais do liberalismo clássico e, portanto, não se consideram como direitos fundamentais os direitos sociais, os direitos de solidariedade universal (ib.).

A primeira deturpação apontada pela autora talvez seja aquela que mais provoca o burburinho da sociedade. Trata-se da associação dos direitos humanos à direitos de bandidos ou de marginalidade. Nesse contexto, o entendimento de que a pessoa que comete o crime deve pagar por seus atos dentro dos “ritos da lei”, com o qual os sentimentos de ódio, vingança e de “fazer justiça com as próprias mãos” são incompatíveis, é apresentado à sociedade como “defesa de marginalidade”.

A segunda deturpação se vale de um pensamento liberal clássico focado nos direitos individuais e que, portanto, desconsideram a validade dos direitos



sociais, e demonstra que ideias do século XVIII, que se pautaram nos privilégios dos que detinham posses e bens, e que assim justificaram a negação dos direitos de cidadania às classes camponesas, podem ser identificadas em pleno século XXI, colaborando para a exclusão social em nosso país.

A partir dessas considerações, recorre-se a Educação em Direitos Humanos, portanto, como instrumento que visa a proporcionar um novo olhar acerca das questões e conflitos que envolvem a condição humana, desde a sua gênese, ou seja, esta modalidade de educação visa, além da prevenção das violências, organizar um modo mais humano de lidar com as diferenças. Uma forma de não responder a violência com mais violência. Um olhar crítico sobre os reais condicionantes dos problemas vistos em nossa sociedade.

A educação em direitos humanos e a cidadania na escola

A Educação em Direitos Humanos é entendida como um instrumento de transformação cultural. Ela parte da necessidade de se construir uma cultura em que todas as pessoas sejam vistas como sujeitas de direitos e dignas de respeito, independentemente de suas especificidades físicas, psicológicas, de gênero, de orientação sexual, sociais, étnicas, dentre outras.

Ao falar do propósito de se Educar em Direitos Humanos, entende-se que este processo educativo:

Parte de três pontos essenciais: primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos. (BENEVIDES, 2013, p. 1).

Desse modo, educar em direitos humanos é promover o desenvolvimento da solidariedade, do amor fraterno, do sentido de comunidade, além de possibilitar a reflexão social sobre as práticas de desrespeito aos direitos humanos nas relações em sociedade.

Contudo, muitos dos paradigmas arraigados na sociedade brasileira têm dificultado a materialização de um panorama social menos desumano e injusto, e atrasam o vislumbrar de uma nação mais dialógica e tolerante. Por isso, a sensibilização da sociedade sobre a Educação em Direitos Humanos e do seu papel efetivo na formação de uma nova realidade social perpassa pela ruptura desse modelo de pensamento e atitudes, que se orienta por referências arcaicas de conceber o mundo e as relações humanas.

Tanto o desconhecimento sobre a essência da educação em direitos humanos, como a resistência em compreender o respeito à dignidade das pessoas,



são fenômenos consequentes de uma dinâmica social, política e econômica, que se organiza no sentido da intolerância, do individualismo, do ódio e da falta de solidariedade, e que criaram raízes profundas nas mentalidades das pessoas.

Como já mencionado antes, o objetivo maior da Educação em Direitos Humanos é a transformação cultural da sociedade, ou seja, a derrocada de costumes e práticas pautadas no desrespeito e na negação do outro, substituindo-os por uma consciência solidária e pacífica. Isso significa que deve haver um esforço permanente em se construir hábitos e concepções de respeito à dignidade humana, nos diversos âmbitos das relações interpessoais.

Nesse propósito, a educação escolar, que tem em sua essência o trabalho preventivo, se torna um espaço estratégico e privilegiado, pois tem como uma de suas principais características a sistematização dos conhecimentos, e se constitui num lugar de encontros de pluralidades identitárias, onde as convergências e conflitos decorrentes desses encontros se manifestam.

Desse modo, concordamos com Candau (2008, p. 13), quando diz que:

[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica 'desculturizada', isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura (s).

As escolas, através de seus projetos pedagógicos, e na prática docente, precisam afirmar e enfatizar a importância de se compreender a articulação dessas duas dimensões: educação escolar e cultura. A materialização de uma dinâmica escolar que promova a participação dos representantes dos demais segmentos da comunidade escolar e que realize momentos de reflexões e debates sobre a necessidade de se estabelecer uma cultura de respeito na convivência, dentro e fora da escola, é um importante movimento para a construção da consciência dos direitos humanos e da cidadania.

Busca-se promover, junto a todos os envolvidos (as) no processo educacional, direta ou indiretamente, um “despertar” para o entendimento e reconhecimento da multiplicidade cultural encontrada na sociedade e na escola. A partir das reflexões e ações desenvolvidas, se pretende construir uma consciência que reconheça e respeite as diferenças e pluralidade das identidades humanas e suas mais diversas expressões de autodeterminação existencial.

É por essa razão que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2007), ao esclarecer suas concepções e princípios para a Educação Básica, estabelece que:

a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora



e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (BRASIL, 2007, p. 31).

O processo de construção da cultura dos direitos humanos nas escolas, sob esta perspectiva, não poderá ser feita de forma isolada “para dentro dos portões da escola”, muito menos poderá ter a pretensão de resultados imediatistas, pois, como dito, anteriormente, a educação em direitos humanos lida com a reconstrução de valores historicamente construídos.

Por isso, o cotidiano escolar precisa proporcionar um objetivo e sistemático movimento de integração da escola com a comunidade, ou seja, um canal de diálogo entre professores (as), gestores (as) e pais, mães e responsáveis, tendo os princípios da Educação em Direitos Humanos como eixos norteadores de uma relação entre esses atores e atrizes, visando o pleno desenvolvimento dos jovens na condição de sujeitos de direitos.

Estes fundamentos dar-se-ão em convergência com os princípios democráticos no ambiente educacional, os quais são centrais para esta modalidade educativa. Pode-se afirmar que há uma relação íntima entre educação em direitos humanos e democracia:

Educação em direitos humanos [...] não é diferente de uma educação para a democracia, entendida a democracia como um modo de vida, mais que uma forma de governo. Pode ser traduzida por um conjunto de valores, que estão expressos na Declaração dos Direitos Humanos, e devem servir como guias não só do que queremos ser, mas de como devemos nos relacionar. Não é tarefa ‘para uma andorinha só’ mas deveria ser o objetivo e o norte de todo o processo educacional desenvolvido pela sociedade que deseja ter uma vida democrática (TEIXEIRA, 2011, p. 150).

A participação na tomada de decisões, por parte dos diversos segmentos constituintes da vida escolar, é um importante movimento de conscientização e exercício democrático. Insere-se no entendimento de que a gestão democrática é fator crucial para a construção da consciência cidadã, uma vez que oportuniza o pensar e o agir críticos sobre os rumos da realidade escolar.

Portanto, participar de forma ativa na tomada de decisões nas escolas que se afirmam democráticas é, por finalidade, uma prática que figura, também, função pedagógica, na medida em que se destacam “valores a serem desenvolvidos por uma educação para a democracia, a tolerância, o respeito à diversidade ao interesse público”. (TEIXEIRA, 2011, p. 154).

Uma escola com esse pensamento, e que os articula em outros sentidos, com vistas a uma contribuição efetiva na inserção crítica, libertadora e autônoma dos educandos e educandas, pode dizer que educa de fato para a cidadania. Em outras palavras, é uma “escola cidadã”.



A Escola Cidadã é uma instituição de ensino e de aprendizagem que valoriza o diálogo, a amorosidade, a afetividade, estimulados com base nas experiências acumuladas pela humanidade no que se refere as contribuições das diferentes culturas, das diferentes ciências e formas de expressão e manifestações simbólicas. A participação ativa, portanto, a democracia participativa, traduz-se numa organização democrática que inclui [...] todos os segmentos escolares sem exceção e sem admitir nenhuma forma de discriminação ou preconceito, seja na hora de planejar ou de projetar as suas atividades, seja nos momentos de avaliar o processo de ensino e de aprendizagem com alunos /as ou de construir os instrumentos da sua própria autoavaliação (PADILHA, 2011, p.178).

O que o autor aponta é, no fundo, o desejo de todos os educadores e educadoras comprometidos com um fazer educativo humano e dialógico; e tornar essa realidade um “lugar comum” é uma das grandes tarefas da educação libertadora atual.

Com base nisso, temos, pois, outro desafio na implementação da Educação em Direitos Humanos, pelo fato de que ainda temos uma consciência pedagógica balizada no que Freire (2011) chama de “educação bancária”. As palavras de freire contextualizam a educação atual, pois, embora se tenha avançado, em alguns sentidos, ainda há muitas barreiras para que se consiga instituir uma relação de ensino e aprendizagem que oportunize a conscientização dos educandos(as) para o protagonismo e para a cidadania ativa, no qual o diálogo seja a caminho central para tal propósito.

Nesse sentido, cabe ainda ressaltar uma pertinente reflexão que diz que “[...] quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhe são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele” (FREIRE, 2012, p. 65).

É preciso erradicar a concepção bancária de educação porque a escola tem um papel fundamental na construção de valores voltados a dignidade das pessoas e da consciência cidadã, devendo contribuir, portanto, para o desenvolvimento pleno do ser humano. Tal intento é incompatível com uma dinâmica pedagógica que entende a relação professor aluno numa lógica meramente hierárquica e autoritária.

Disso decorre, porém, uma preocupação especial voltada à formação docente, inicial e continuada, que deve contribuir para uma prática educativa de qualidade crítica e para a autonomia. Para corroborar com este pensamento, recorre-se, ainda, às palavras de Freire (2011, p. 40), quando ele diz que:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.



Faz-se necessário um investimento cada vez maior na formação inicial e continuada dos profissionais de educação, no que diz respeito à cultura dos direitos humanos, em todos os níveis da Educação Escolar. Existem algumas características que precisam fazer parte da tarefa educativa do professor(a), as quais devam ser observadas em sua própria formação. Assim, salienta-se que:

Para desenvolver a autonomia e a cidadania, a escola precisa de professores que sejam pessoas confiáveis, mediadores interculturais, coordenadores de uma comunidade educativa, fiadores da Lei, organizadores de uma pequena democracia, condutores culturais e finalmente intelectuais. Essas qualidades só se revelarão se forem explicitamente buscadas e desenvolvidas na formação dos professores (PERRENOUD, 2005, p. 17).

Pode-se dizer que educar em direitos humanos, no propósito da cidadania, envolve o ser humano em sua integralidade, o qual não se organiza em sua existência sem ter suas facetas estruturadas e equilibradas. Logo, não se pode afirmar estar educando para o propósito dos direitos humanos apenas considerando o desenvolvimento intelectual ou cognitivo dos sujeitos.

Pontua-se, entretanto, que a educação escolar não pode receber a titulação, mesmo que indireta, de “salvadora da sociedade”, visto que a mudança que se espera não depende só da educação, mas se implica num complexo de políticas públicas, funcionando em paralelo, como defende Perrenoud (2005, p. 11):

[...] Não se pode envolver a escola no combate pela cidadania se esse combate não se engajar em outras frentes, de forma plausível e coordenada: emprego, imigração, urbanismo, segurança, divisão das riquezas, acesso a saúde, seguridade, relações norte-sul, estatuto das minorias, sistema judiciário penal etc.

Nosso sistema educacional precisa, também, de uma organização que acompanhe e que dê suporte estrutural às realidades escolares. A qualidade da educação, em todos os aspectos, está intimamente ligada a um conjunto de condições que lhe possibilitam realizar-se plenamente.

É responsabilidade dos governantes construir e manter escolas bem equipadas, em número suficiente para atendimento de toda a população. Além disso, é fundamental o cuidado com os professores, dos quais se deve exigir preparo e dedicação, mas a quem deve ser assegurada remuneração compatível com as responsabilidades e dificuldades de suas tarefas. Aos professores deve ser proporcionada a oportunidade de aprimoramento permanente, o que inclui a possibilidade de fazerem cursos de atualização e aperfeiçoamento [...] (DALLARI, 2004, p.71).

Também faz parte do debate acerca da educação para a cidadania e em direitos humanos, as concepções de currículos ideais e reais para escolas cidadãs. Considerar uma escola para esse propósito tão complexo e cheio de variáveis, não tem viabilidade material sem repensarmos o papel do currículo enquanto



norteador de reflexões e ações acerca dos paradigmas sociais que permeiam a escola. É preciso superar os currículos “engessados”, “fechados”, “rígidos” que representam uma concepção de escola que não dialoga com as demandas atuais da sociedade brasileira.

Sem dúvidas, a escola é um grande espaço para se discutir e se projetar um futuro social diferente, a partir da formação de pessoas humanas, em sua totalidade. Porém, como alcançar a tão almejada paz, sem ensinarmos como viver essa paz, a partir de cada um, desde os primeiros momentos de vida? Como pensar os adultos conscientes e solidários do amanhã, sem investirmos na formação cidadã das crianças e jovens de hoje?

A tão falada paz é um objetivo a ser evidenciado e buscado incansavelmente por cada pessoa, pois, como diz Maldonado (2004, p. 6) “alcançar a paz, dentro da gente, entre as pessoas, entre as nações, é um trabalho de uma vida inteira, e sua construção depende de um esforço permanente”.

É nessa perspectiva que se acredita que a Educação em Direitos Humanos se torna necessária e estratégica na formação cidadã da sociedade brasileira. É pela esperança na educação escolar e no sonho de que uma nova cultura social é possível, que se defende a construção das relações de respeito, fraternidade e diálogo em todos os espaços sociais, tendo a escola como uma grande referência na conscientização de um pensamento democrático, cidadão e mais humanizado.

Considerações

Resgatar o passado de nossa história, para que se possa ter algumas indicações das origens dos problemas socioeducacionais que se apresentam em nossos dias, parece ser exigência indispensável para uma educação voltada ao compromisso na formação de cidadãos empenhados na reorganização igualitária de nossa dinâmica social, pautada na compreensão sobre os direitos humanos.

Neste texto, pudemos evidenciar que a dificuldade de compreensão da relevância social dos direitos humanos, que em sua efetivação garante a dignidade humana e a cidadania plena das pessoas, é um desafio que precisa ser superado no Estado brasileiro. Isso revela a necessidade de uma ruptura com o que está posto para a substituição de outras possibilidades mais humanas; e a escola tem relevante papel nesse sentido.

Também é evidente que a educação para a cidadania está envolta em implicações muito complexas, as quais supõem uma intensa mudança estrutural, em nosso sistema de educação, inclusive no que diz respeito ao currículo, mas também acompanha uma transformação social tão complexa quanto a primeira, de modo que



talvez não saibamos dizer, neste momento, de forma exata, qual influenciaria mais em outra, ou se ambas dividiram “o palco das melhorias” em paralelo.

Nesse propósito, é urgente a reflexão sobre o papel da escola na formação de seres políticos e conscientes. A educação para a cidadania e para o respeito aos direitos humanos perpassa pelo entendimento de que a escola é um espaço de reflexão sobre a transformação da sociedade. Isto se torna um imperativo da realidade dialética e uma tarefa dos educadores(a) comprometidos com a educação libertadora.

Referências Bibliográficas

BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: do que se trata? In: **Seminário de educação em direitos humanos**. 2000/2007. Disponível em: http://www.fcarp.edu.br/fcarp/upload/data/Educao_em_Direitos_Humanos.pdf. Acesso em 29/07/2022.

BRASIL. Comitê nacional de educação em direitos humanos. Plano nacional de educação em direitos humanos. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>. Acesso em 29/07/2022.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CENTRO DOM HELDER CAMARA DE ESTUDOS E AÇÃO SOCIAL – CENDHEC. Sistema de garantia de direitos: um caminho para a proteção integral. **Coleção cadernos Cendhec**. 8 vol. Recife, 1999.

DALLARI, D. A. **Direitos humanos e cidadania**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Edição especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

MALDONADO, M. T. **Os construtores da paz: caminhos da prevenção da violência**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2004.

PADILHA, P. R. Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. In: SCHILING, Flávia (Org.). **Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, P. **Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.



SANTOS, B. S. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. In: SANTOS, B. S.; CHAUI, M. **Direitos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

TEIXEIRA, B. C. Escola para os direitos humanos e a democracia. In: SCHILING, Flávia (Org.). **Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.



EDUCAÇÃO E TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO, TERRITÓRIO E CONTEXTOS DE RESISTÊNCIAS DE SUBJETIVIDADES INSURGENTES

Tatiane Moraes Chagas¹

Flávia Cristina Silveira Lemos²

Arthur Elias Silva Santos³

Valmir Vasconcelos Moreira⁴

Valber Luiz Farias Sampaio⁵

Introdução

Ao longo da história, a psicologia passou por um processo dinâmico de transformação, foi se constituindo, agrupando e reagrupando de acordo com as demandas de cada época. Por muito tempo restringiu-se ao atendimento às elites e ao trabalho acadêmico. Contudo, com a emergência dos problemas sociais que cada vez mais intensificavam-se, essa direção precisou mudar. Criou-se um movimento que progressivamente aproximava-se do cotidiano das pessoas, principalmente nos bairros e instituições populares (LANE et al, 1989). Esse tipo de Psicologia se origina no seio dos movimentos sociais na década de 60 do século XX e carrega em seu bojo uma atuação que se concentra na instrumentalização de conhecimentos e técnicas que possam contribuir para que grupos que vivenciam precárias condições de subsistência, alcancem melhor qualidade de vida (LANE et al, 1989).

Quando a psicologia se insere na comunidade, a princípio não ocorre uma perspectiva unânime de intervenção, Lane et al (1989) destacam a existência de alguns tipos: assistencialista ou caritativo, de ação político-partidária, o que tentava reproduzir nos bairros populares o modelo tradicional de clínica psicológica sem muita adaptação à realidade da comunidade e uma orientação

¹ Graduada em pedagogia- UEPA. Graduada em Psicologia - UFPA. Mestranda em Psicologia- UFPA. Profa na educação básica na SEMEC- PA

² Professora associada IV de Psicologia Social-UFPA. Pós-doutora em Psicologia-UFF. Doutora em História Cultural-UNESP. Mestre em Psicologia Social-UNESP. Graduada em Psicologia-UNESP

³ Graduado em Música-UEPA. Graduado em Psicologia- UFPA. Mestre e Doutor em Psicologia pela UFPA. Prof substituto de Psicologia na UEPA.

⁴ Graduado em Psicologia - UNAMA; realizando especialização em Psicologia Clínica na Universidade Cruzeiro do Sul. Atua na Clínica particular.

⁵ Doutor em Psicologia/UFPA. Mestre em Psicologia/UFPA. Graduado em Psicologia/UNAMA



bem mais nociva, em que o psicólogo servia como um controlador moral dos hábitos e comportamentos considerados desviantes. Esses modelos estavam guiados por um viés experimental e cognitivista que direcionava uma psicologia social caracterizada por um trabalho desvinculado dos reais problemas que a população enfrentava, tomando-a como laboratório para suas pesquisas e ações isoladas, sem problematizações ou adesão ao contexto geral de seus atendidos. De encontro a isso, no entanto, surge uma visão dialógica, que se compromete com as questões sociais, com as lutas da população mais pobre. Ela se insere no dia a dia da comunidade, sem redomas ou máscaras. Esta parece ser mais significativa diante de realidades menos abastadas, expostas as contradições do capital.

Portanto, a Psicologia Comunitária deve preocupar-se com as condições psicossociais do modo de vida do lugar (internas e externas) que impedem aos moradores se tornarem sujeitos de sua comunidade, e as que o fazem sujeitos dela, ao mesmo tempo em que, no ato de compreender e compartilhar a vida comunitária com seus moradores, trabalhar com eles a partir dessas mesmas condições, na perspectiva da autonomia e libertação, deles e do próprio Psicólogo (GÓIS, 2005, p. 60)

Logo, não basta o psicólogo estar somente presente no lugar ou desenvolver um trabalho repleto de métodos, técnicas e procedimentos, sem que estes atendam verdadeiramente as necessidades da população, sem que haja um movimento de contínuas trocas, envolvimento, comunhão e reciprocidade entre os sujeitos. A psicologia comunitária que se orienta pela ótica dialógica, da construção coletiva e produção de liberdade, não se instala e rege as ações, ela se junta para potencializar o processo de conscientização dos grupos de forma integrada e participativa. Ao adentrar no cotidiano da comunidade, o psicólogo não pode deixar de lado o aspecto formal e técnico da profissão, todavia é primordial problematizar o seu fazer e estar no lugar. Compreender que aquele território é dinâmico, com sua própria história, a qual produz marcas singulares através de sua cultura e forma de organização (LIMA; YASUI, 2014).

Campos et al (1996) afirma que os trabalhos comunitários são realizados a partir de um levantamento das necessidades do grupo foco das ações e em seguida, métodos e processos para conscientizar a população são mobilizados para que aos poucos cada sujeito possa assumir o papel de construtor da própria história, desenvolvendo com isso uma consciência crítica a respeito dos determinantes sócio-históricos que estabeleceram sua situação. Freire (1981) assegura que o mais importante ao ajudar o homem é lhe proporcionar meios para tornar-se agente de sua transformação, um ser consciente dos seus problemas, capaz de pensar e agir criticamente sobre eles. Diferente de um assistencialismo que furta o espírito de responsabilidade de si e dos outros. O homem que reflete sobre sua realidade concreta emerge comprometido a mudá-la. Nesse sentido, a



psicologia comunitária se dispõe a fazer parte da ativa luta pela dignidade humana, com uma ação comprometida, reflexiva, crítica e engajada. Não presta favor a ninguém nem é instrumento de salvação do povo. É força agregadora à emancipação dos homens.

Paulo Freire e a Teologia da Libertação: a relação com as comunidades eclesiais de base

Ao procurar entender a história da psicologia comunitária e seus modos de atuação nas mais deferentes realidades territoriais, procura-se problematizar o fazer da psicologia nessas configurações e demonstrar as suas possibilidades como instrumento de resistência e fortalecimento de lutas com as comunidades, tendo em vista que muito foi construindo nesse sentido e ainda se constrói, com produção de conhecimento e principalmente engajamento, pois como dizia Paulo Freire (1979), “eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la”. E ao se falar em contextos comunitários não se pode deixar de mencionar a atuação frutífera e potente do autor de *Pedagogia do Oprimido*, *Educação como prática da liberdade*, *Cartas à Guiné Bissal*, *Educação na cidade*, entre outras obras em que Paulo Freire traz de forma crítica a posição da educação como meio para a emancipação dos sujeitos oprimidos e a necessária conscientização dos homens sobre sua realidade para que então possam transformá-la.

Este, dentre as inúmeras contribuições, atuou de maneira engajada na educação popular e como um grande expoente, estudioso e sistematizador dessa área. De acordo com Beisiegel (2010) ao final da “república populista” ocorreram intensas agitações sociais urbanas, com o crescimento dos diferentes movimentos reivindicatórios que se estenderam para a zona rural a partir da organização de ligas camponesas e sindicatos. Assim:

As práticas da educação popular eram diretamente afetadas pela intensa mobilização do movimento estudantil e seu engajamento na luta pelas denominadas reformas de base: reforma agrária, administrativa, bancária, fiscal, universitária etc. Caminhavam estreitamente associadas a radicalização do movimento estudantil e a crescente politização de setores da igreja católica, em especial na juventude universitária (JUC). Traves mestras das campanhas de educação popular, jovens universitários católicos, marxistas e de outros segmentos das esquerdas integrados nas organizações estudantis levavam para a prática da educação de jovens e adultos analfabetos as perspectivas mais radicais de seus movimentos (BEISIEGEL, 2010, p. 76)

O autor relata que Paulo Freire atuava ativamente e suas ideias e atividades incomodavam bastante os ditos “defensores da ordem e da moral”. Após deflagrado o movimento militar isso se intensificou ainda mais, momento em que a repressão alcançou o educador por meio de prisão e outras perseguições.



Apreensivo em relação à uma nova prisão, ele refugiou-se na Bolívia em setembro de 1964. Ao longo do seu percurso como promotor de uma educação libertadora, Freire lutou arduamente para que o Brasil, a América latina, a África, quicá o mundo, se tornassem lugares melhores para todos viverem, que os homens, principalmente os que sofriam os espólios da exploração da classe dominante, fossem conscientes de sua condição e assumissem o protagonismo de suas vidas.

Consoante a isso, Gadotti (2003) declara que a educação popular se firmou em concepções de educação como produção, construção e não pautada em uma lógica autoritária, manipuladora e ideologizante. Uma educação onde o diálogo é o cerne dos processos de conhecimento, a compreensão de que a ciência deve estar aberta às necessidades da população, que parte de um planejamento comunitário, democrático e participativo. As luzes do pensamento freiriano como inspiradoras de movimentos libertadores estavam presentes nos movimentos sociais, educação de jovens e adultos, nas universidades e comunidades eclesiais de base (OLIVEIRA & SANTOS, 2017), o que demonstra o alcance de seu pensamento e o quanto era propulsor da luta por uma sociedade mais justa, igualitária e humanizada.

Seguindo essa concepção de que a conscientização é condição básica para a transformação social, Freire demonstra que sem participação não há mudança efetiva, que o envolvimento dos sujeitos em seus processos de libertação envolve uma ação comprometida. Posição igualmente assumida pela Teologia da Libertação, que não procura apenas a libertação espiritual, mas também das mazelas consequentes das desigualdades sociais.

Com isso, o processo de libertação dos oprimidos torna-se fruto da sua participação, pois, através dela, eles começam a se (re)conhecer como sujeitos. Daí o caráter formativo do engajamento e da participação, pois, na medida em que se envolvem na ação e refletem sobre ela, acabam desenvolvendo uma consciência crítica acerca do seu papel sociedade. Esta é, portanto, uma das aproximações, isto é, um dos diálogos entre Paulo Freire e a Teologia da Libertação (OLIVEIRA, 2021, p. 64)

Este movimento de aproximação entre os ideais sustentados por Freire e a Teologia da Libertação, busca a libertação dos oprimidos em contextos semelhantes, visando os seus empoderamentos. Para ele, assim como a educação, as igrejas são constituídas por homens e mulheres condicionados a uma realidade concreta imersa em questões políticas, sociais e culturais, logo, nem a educação nem a Igreja poderiam se furtar a isso, o que leva a impossibilidade da neutralidade em ambas (BEISIEGEL, 2010). Nota-se, portanto, que essa visão de homem e sociedade defendida pelo educador também se estende para a educação religiosa e a concepção que tem da função da igreja no mundo, que em nada está desvinculada



dos acontecimentos da vida cotidiana. Essa ênfase nos aspectos da realidade objetiva demonstra que,

Freire coloca, em primeiro lugar, uma nova base teológica para a educação religiosa casando sua filosofia da educação com a teologia da libertação as quais foram desenvolvidas primeiramente por teólogos latino-americanos. Essa base teológica realça a dimensão social e política da educação (GADOTTI, 1996, p. 608)

Freire contribuiu com uma nova visão para os objetivos da religião, onde levantou questões muitas vezes desprezadas pela vertente tradicional da igreja, a qual tentava nivelar os indivíduos a uma única e restrita categoria de cristãos, sem críticas às nítidas diferenças sociais e desigualdades de classes, o que acabava por preservar as estruturas de dominação. Para ele o homem possui uma ligação com o seu criador que jamais será de exploração, domesticação ou dominação, mas sempre de libertação, na qual a religião expressão da natureza transcendental nas relações humanas não poderá aliená-lo em hipótese alguma (FREIRE, 1981).

Essa perspectiva, adotada pela Teologia da libertação, é vivenciada pelas Comunidades Eclesiais de Bases (CEB's), que são importantes organismos na história das lutas sociais no Brasil e na América latina, têm como centralidade a fé, a partilha e a participação ativa como instrumentos de enfrentamento de suas problemáticas. Frei Beto (1985) descreve que essas comunidades são pequenos agrupamentos organizados em torno de paróquias ou capelas a partir da iniciativa de leigos, padres ou bispos. Estes grupos se reúnem para celebrar a sua fé e por meio dela são movidos em comunhão, partilhando também as problemáticas do dia a dia, onde buscam forças para superá-las e alcançar melhores condições de vida. Seus integrantes são pessoas pertencentes às classes populares como empregadas domésticas, assalariados, donas de casa, pequenos comerciantes e seus familiares etc.

Logo, percebe-se que tanto a educação propagada por Freire como a Teologia da Libertação, surgem em meio a contextos marcados pela exploração dos menos favorecidos, os que sofrem humilhações, opressões e descasos, àqueles julgados como a escória da sociedade. Daí vê-se o propósito de ações educativas que primem pela formação da consciência crítica dos sujeitos a partir de suas realidades. A luta para esses grupos deve ser para a superação de fatores que os fazem acomodados ou moldados, em favor de sua humanização (FREIRE,1981).

As contribuições de Paulo Freire na América Latina e na África

De acordo com Faundez (2012) quando a violência imperava na América latina começaram a surgir movimentos populares da igreja católica em defesa dos pobres. E é no seio desses movimentos que emerge o pensamento e atuação de



Paulo Freire, bem como de outros intelectuais latino-americanos. Esses movimentos sensibilizavam tanto as elites da igreja como os grupos eclesiais de base. Por suas ideias revolucionárias e práticas radicais que objetivavam mudanças nas estruturas da sociedade brasileira, Freire sofreu duras perseguições e prisões pela ação da ditadura militar, o que culminou em seu exílio. O mesmo, então, refugiou-se no Chile entre 1965 e 1979.

Nesse período, dedicou-se à reflexão profunda sobre assuntos que envolviam a educação e a realidade brasileira, com destaque para a publicação do livro *Pedagogia do Oprimido* que trata de questões essenciais à atuação popular, como a formação da personalidade, a democracia e o exercício da cidadania, bem como *Educação como Prática da Liberdade* (BEISIEGEL, 2010). Ao prefaciar a 12ª edição deste último, Francisco Weffort expõe que Freire não foi exilado apenas por conta de suas ideias, mas essencialmente por trazer como elemento centralizador de sua prática a libertação do homem.

O educador continuou a missão que ele mesmo pregava: captar os temas de seu tempo e discernindo-os agir com o mundo e não somente nele, integrando-se ao meio no qual estava inserido. Desse modo, após ser apartado de seu país, seus princípios foram bem aceitos e propagados em outros países da América Latina, onde a sociedade vivenciava um cenário de instabilidade social e política devido à crise econômica e ao autoritarismo. Esse cenário possibilitou a emergência da educação popular, movimento de resposta diante da grave situação de descaso com a população e injustiça social gerada pelo então modelo econômico, social e político em vigor. Ela está centrada em uma proposta teórico-metodológica em constante construção e embasada por uma concepção dialética de ação ética, crítica e de compromisso com a transformação das formas de opressão das massas (SILVA; NETO; MOURA, 2014).

A pedagogia de Paulo Freire estava totalmente inclinada à inserção popular, já que para ele a educação é intencional e instrumento para a emancipação humana, onde os sujeitos precisam/devem romper com os paradigmas da exploração.

A concepção de Educação Popular (EP) como campo de conhecimento e como prática educativa se constituiu em exercício permanente de crítica ao sistema societário vigente, assim como de contra hegemonia ao padrão de sociabilidade por ele difundida. Construída nos processos de luta e resistência das classes populares, é formulada e vivida, na América Latina, enquanto uma concepção educativa que vincula explicitamente a educação e a política, na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital. (PALUDO, 2015, p. 220).



Ele afirmava que é na resistência que conserva o homem vivo, na visão do futuro como um problema e na vocação para ser mais e sempre em processo de mudança que os sujeitos deveriam fundamentar a sua rebeldia e não nas ofensas que ferem sua dignidade (FREIRE, 2011). Nos anos 1970, atuou ativamente no continente africano, que lutava para se desprender de um passado de escravidão.

A partir dos escritos africanos, produtos do trabalho de Paulo Freire na Guiné-Bissau e em outros países da África (anos 1970) – que tentavam reconstruções socialistas de um passado colonial recém liberto, destaca-se a visão da “infraestrutura” social como contexto educativo fundamental na obra freiriana. Os trabalhos na lavoura do arroz ou na reconstrução física de vilas e cidades guineenses, arrasadas pela guerra anticolonialista, são apreendidos enquanto conteúdo educativo e enquanto método de uma nova educação: a “educação do homem novo” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 43).

Para o educador foi um grande desafio trabalhar no contexto acima citado, entretanto só seria possível se o fizesse em conjunto, diálogo e ajuda mútua, em que os seus colaboradores que eram os próprios nativos, conheçam mais do que ninguém àquela realidade e a troca de experiências favoreceria potencialmente o processo educacional popular. Além de considerar indispensável sua postura como sendo militante e não de um técnico ou especialista que depositaria um conhecimento abstrato e descontextualizado. É notável a influência do pensamento freiriano para além das fronteiras, de como a forma que concebia o mundo e o valor que depositava na capacidade consciente do homem transformar a sua realidade impulsionou tantos movimentos em prol da libertação das camadas populares. Não obstante tenha sido punido veemente por sua postura revolucionária, conquistou inúmeros adeptos. Ampliando seus horizontes, tornou-se cada vez mais fecundo nas trocas que mantinha.

Considerações finais

O território é um ponto central para o entendimento da atuação do psicólogo em comunidades, em que caiba sempre realizar uma abordagem crítica em torno das questões sociais, políticas, econômicas e culturais, fatores de relevância para o trabalho onde se realiza a dinâmica das políticas públicas. Tais políticas são fruto de um processo histórico, onde se constituiu um modo específico de poder político nas sociedades democráticas, são formas do Estado mediar política e economicamente os interesses do capital e assegurar os bens e zelar pelo bem-estar social (YAMAMOTO & OLIVEIRA, 2014).

Segundo Souza (2006), são ações de governo que tentam materializar os propósitos de suas propostas eleitorais seja por meio de programas ou ações que produzirão uma mudança efetiva na realidade social. Essas possíveis mudanças só podem ser concretizadas a partir de uma visão holística das problemáticas



existentes em cada sociedade. No Brasil ao longo dos anos, principalmente nas últimas décadas, as políticas públicas produziram significativas mudanças na qualidade de vida da população, beneficiando em especial as camadas mais pobres, sem falar na elevação dos índices de desenvolvimento humano. Contudo, muito ainda deve ser feito e segundo Lotta & Favareto (2016), problemas como a fragmentação das políticas e um alcance desigual no conjunto territorial dificultam o avanço nesse campo. A psicologia adentrou no âmbito das políticas públicas, que de acordo com Yamamoto & Oliveira (2014) é um espaço onde as políticas institucionais se desenharam como meios de enfrentamento a conflitos sociais, entendidas como:

um complexo conjunto de ações, relações e instituições que não só redesenham as coletividades e determinam funções e lugares sociais, mas também constituem um sistema de legitimações capaz de sustentá-los frente a tantos universos simbólicos conflitivos. Como fruto de longas ações sociais e políticas, de conflitos e de organizações populares, hoje estão constituídas muitas das políticas de organização das coletividades pelas quais se enfrentam, neste momento, embates e protestos (YAMAMOTO & OLIVEIRA, 2014, p. 10)

Desse modo, a questão do território e seus desdobramentos apresenta-se como elemento crucial para uma compreensão mais ampla dos fenômenos envolvendo os grupos, pois para que a psicologia possa contribuir de forma efetiva nesses contextos é imprescindível olhar cuidadosamente para o cerne das lutas e manifestações que ocorrem nas comunidades e entender que:

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população. Um faz o outro, à maneira da célebre frase de Churchill: primeiro fazemos nossas casas, depois elas nos fazem... A ideia de tribo, povo, nação e, depois, de Estado nacional decorre dessa relação tornada profunda (SANTOS, 2001, p. 96-97).

Essa asserção demonstra a realidade complexa onde o psicólogo atuará, um ambiente repleto de desafios, onde há de se buscar a compreensão da dinâmica territorial e a relação desta com as estruturas de dominação e as lutas pela afirmação das identidades, pelo fortalecimento dos ideais de transformação da humilhação social em dignidade verdadeiramente humana. E nas comunidades brasileiras várias políticas públicas foram implantadas para tentar reverter as desigualdades que há anos vem afligindo um grande contingente de brasileiros. Esta pesquisa optou por evidenciar apenas algumas em que a psicologia desenvolve seu trabalho e que consideram a relevância do território, que é o caso



do SUS (Sistema Único de Saúde), SUAS (Sistema Único de Assistência Social) e a política sobre drogas na perspectiva da redução de danos.

Para o estabelecimento do Sistema Público de Saúde brasileiro que temos hoje, foram necessários muitos esforços, manifestações contra o descaso com a saúde, anos de lutas do Movimento da Reforma Sanitária para que então fosse instituído pela Constituição Federal (CF) de 1988 e consolidado pelas leis 8.080 e 8.142 o SUS. Na lei constitucional estão estabelecidos claramente os objetivos dessa política nacional, os quais giram em torno de identificar e divulgar os determinantes e condicionantes da saúde, bem como direcionar ações para alavancar os setores social e econômico e diminuir os riscos de agravamento da saúde, visando a promoção, prevenção, proteção e recuperação da mesma em conjunto a ações assistenciais (CARVALHO, 2013).

Outra política pública que entende a importância do território para o planejamento e execução de seus serviços é o SUAS. Este pauta-se em um conjunto institucionalizado de valores em favor de uma sociedade mais justa e igualitária, é um sistema que atua em rede integrado com outras políticas que visam combater as desigualdades, pobreza, miséria e vulnerabilidade social no Brasil (BRASIL, 2009).

Para a efetivação de suas ações existem os CRAS (Centros de Referência de Assistência Social) que são unidades que objetivam prevenir situações de vulnerabilidades e riscos sociais no território nacional, praticam o desenvolvimento das potencialidades da população para o fortalecimento de laços cooperativos familiares e comunitários, sempre prevendo e assegurando a extensão do acesso aos direitos sociais (BRASIL, 2009). Também o CREAS (Centros de Referência Especializado de Assistência Social), onde “são desenvolvidos serviços especializados para atendimento e proteção imediata a pessoas e famílias vitimizadas e em situação de violação de direitos” (BRASIL, 2009). Por fim, destaca-se a política nacional de drogas na perspectiva da redução de danos, uma estratégia mais humanizada sobre a problemática das drogas que:

pode ser definida como mais uma maneira de se abordar o usuário de drogas, descentrando o foco do problema da erradicação e da abstinência e privilegiando o direito à saúde de todos e o respeito à liberdade individual daquele que não deseja ou não consegue interromper o uso da droga. Como a história indica, essa estratégia surgiu como uma medida de prevenção em resposta à epidemia do contágio por HIV, às doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) e a hepatites (MACHADO & BOARINI, 2013, p. 585).

O psicólogo está inserido em todos os escopos de ação das políticas públicas brasileiras citadas. Seu trabalho vê-se totalmente envolvido com as necessidades mais urgentes da população e como já mencionado, seu fazer não se restringe ao cuidado estritamente individual, compartimentalizado e



fragmentado. Convoca-o para a integração, para o coletivo e envolvimento ativo, inter e transdisciplinarmente.

Referências Bibliográficas

BEISIEGEL, Celso de Rui. Paulo Freire. Recife: Massagana, 2010.

BETTO, Frei. O que é Comunidade Eclesial de Base. São Paulo: brasiliense, 1981. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/freibetto/livro_betto_o_que_e_cebs.pdf. Acesso em: 14/09/2022.

BRASIL. Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social – CRAS/ Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. – 1. ed. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes_Cras.pdf. Acesso em: 03/12/2022.

BRASIL. SUAS – Sistema Único de Assistência Social/Secretaria Nacional de Assistência Social, Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Consolidacao_Suas.pdf. Acesso em: 03/12/2022.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Psicologia comunitária: da solidariedade à autonomia. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/nl8ses>. Acesso em: 17/03/2022.

CARVALHO, Gilson. A saúde pública no Brasil. Revista Estudos Avançados - Estud. av. vol.27 no.78 São Paulo 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/HpvKjJns8GhnMXzgGDP7zzR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02/12/2022.

FAUNDEZ, Antônio. Paulo Freire e sua influência na América Latina e na África. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 36, p. 593-611, maio/ago. 2012. Disponível em: file:///C:/Users/tati_/Downloads/Paulo_Freire_e_sua_influencia_na_America_Latina_e_.pdf. Acesso em: 29/08/2022.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.



GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. (orgs). Educação popular: utopia latino-americana. 2ª ed. Brasília: Cortez editora, 2003. Disponível em: <http://www.ibama.gov.br/sophia/cnia/livros/educapopularutopialatinoamericanadigital.pdf>. Acesso em: 22/09/2022.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez editora, 1996. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf. Acesso em: 20/09/2022.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.159p.

GÓIS, Cezar Wagner de Lima. Psicologia comunitária: atividade e consciência. Fortaleza, CE: Publicações Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/42537/1/2005_liv_cwlgois.pdf. Acesso em 10/04/2022.

GOHN, Maria da. Movimentos sociais na contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação, Minas Gerais, v. 16, n. 47, p. 333-513, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCKCRVp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 22/04/2022.

LANE, Sílvia T. M. et al, (org.). Psicologia Social: o homem em movimento. 8ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. Disponível em: https://geisamoterani.files.wordpress.com/2014/05/o_homem_em_movimento_silvia_lane_wand_codo.pdf. Acesso em: 06/04/2022.

LIMA, Elizabeth Maria Freire de Araújo; YASUI, Silvio. Territórios e sentidos: espaço, cultura, subjetividade e cuidado na atenção psicossocial. Saúde Debate, Rio de Janeiro, v. 38, n. 102, p. 593-606, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/QbbzS8wB6xFWrmKHPKCNRMB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09/05/2022.

MACHADO, Letícia V., BOARINO, Maria L. Políticas Sobre Drogas no Brasil: a estratégia de redução de danos. Ciência e Profissão, Maringá, 33 (3), 580-595. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/xvTC3vVCqjDNYw7XsPhFkFR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02/12/2022.

OLIVEIRA, Carlos César de. Diálogos entre Paulo Freire e a Teologia da Libertação. Dignidade Re-Vista, v.7, n.12, jul 2021. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/53781/53781.PDF>. Acesso em: 28/08/2022.

OLIVEIRA, Ivanilde A.; SANTOS, Tânia R. L. Inter-Ação, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 1-19, jan./abr. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/tati_/Downloads/admin,+001.pdf. Acesso em: 29/08/2022.

PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana.



Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CK6NyrM6BhKXbMmhjrmB3jP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11/09/2022.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2001. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/sugestao_leitura/sociologia/outra_globalizacao.pdf. Acesso em 09/05/2022.

SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério; (Orgs.). Pedagogia Social. 3. ed. São Paulo: Expressão & Arte, 2014.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs). 2. ed., rev. amp. 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. Disponível em: https://territoriosinsurgentes.com/wp-content/uploads/2021/03/Danilo_R_Streck_Dicion_rio_Paulo_Freirez-lib.org_epub_pdf. Acesso em: 13/09/2022.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWYBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09/11/2022.

YAMAMOTO, Oswaldo; OLIVEIRA, Isabel F. Psicologia e Políticas Sociais: temas em debate. Belém: ed. ufpa, 2014.



ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagem freireana, 136
alinhamento, 46, 198, 199, 201,
203

B

BNCC, 5, 6, 34, 35, 40, 45, 47, 48,
49, 50, 51, 53, 54, 113, 142, 155,
197, 198, 199, 200, 201, 202, 203,
204, 206, 207, 208, 209, 210, 292,
297, 303, 304

C

Ceará, 260, 261, 262, 263, 264,
265, 266, 267
cidadania, 20, 28, 30, 36, 44, 47,
80, 85, 90, 190, 195, 200, 212, 215,
247, 309, 335, 367, 368, 369, 370,
372, 373, 374, 375, 376, 377, 383
cooperação, 94, 95, 96, 101, 106,
107, 126, 143, 157, 158, 281, 341

D

decolonial, 346, 352, 356, 357,
363, 364, 366
desenvolvimento do ser humano,
315
desigualdade, 51, 82, 89, 90, 156,
169, 177, 187, 189, 216, 273, 359
deslocamento, 96, 98, 99

direitos humanos, 23, 43, 51, 73,
77, 84, 85, 89, 182, 204, 367, 368,
369, 370, 371, 372, 374, 375, 376,
377

E

educação, 1, 9, 13, 19, 20, 21, 23,
24, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35,
36, 37, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48,
50, 51, 52, 53, 54, 64, 66, 73, 74,
76, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 90,
94, 95, 97, 98, 99, 101, 102, 103,
105, 106, 107, 108, 110, 117, 118, 119,
120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128,
129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 139,
140, 141, 143, 149, 151, 152, 154,
161, 162, 165, 166, 167, 169, 170, 171,
172, 177, 182, 185, 197, 198, 199,
200, 201, 202, 203, 204, 205, 206,
207, 208, 209, 210, 211, 214, 217,
219, 220, 221, 223, 224, 225, 233,
234, 240, 241, 242, 250, 255, 256,
258, 259, 269, 270, 271, 272, 273,
274, 275, 276, 277, 284, 286, 287,
288, 290, 291, 292, 295, 298, 302,
303, 304, 308, 309, 316, 317, 325,
331, 333, 334, 335, 336, 337, 342,
343, 345, 346, 351, 352, 353, 356,
357, 359, 360, 362, 363, 364, 366,
367, 369, 370, 371, 372, 373, 374,
375, 376, 377, 378, 380, 381, 382,
383, 384



educação básica, 20, 51, 110, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 169, 201, 202, 203, 204, 206, 208, 225, 233, 259, 286, 287, 288, 333, 378
educação integral, 201, 240, 333
educação marxista, 269, 276
educação matemática, 220
educação popular, 26, 27, 28, 380, 381, 383
ensino a distância, 255, 256, 258
ensino de língua, 212, 217, 218, 309
ensino/aprendizagem, 278, 279, 281
escola unitária, 272, 274, 275
estágio supervisionado, 301
extensão territorial, 260, 261, 264

F

formação de professores, 23, 32, 79, 117, 123, 128, 129, 130, 132, 134, 135, 136, 203, 218, 285, 286, 289, 310

G

geografia, 27, 82, 102, 261, 265

H

história, 13, 19, 20, 21, 26, 27, 29, 30, 34, 38, 50, 52, 53, 56, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 82, 85, 88, 92, 94, 96, 97, 102, 107, 134, 152, 156, 159, 163, 165, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 179, 182, 187, 192, 193, 194, 195, 196, 204, 205, 206, 219, 220, 238, 239, 241, 244, 246, 247, 249, 250, 251, 261, 262, 266, 273, 288, 310, 343, 345, 346, 348, 352, 353, 355,

357, 358, 359, 360, 361, 362, 364, 366, 376, 378, 379, 380, 382, 387

I

inclusão, 2
infância, 13, 24, 58, 59, 69, 99, 240, 241, 242, 244, 246, 248, 251, 252, 332, 338, 339, 340, 342
inteligência artificial, 255, 259
interdisciplinaridade, 120, 141, 206, 218, 328, 330, 343

L

Lei nº 10.639/2003, 249, 250, 251
linguística aplicada, 219
literatura infantil, 238, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253

N

negritude, 22, 165

P

Paulo Freire, 9, 10
personagens negros, 240, 247, 248, 251
PIBID, 284, 286, 287, 292, 294, 309
politecnia, 271, 276, 277
povos indígenas, 345, 346, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 362, 363
práticas pedagógicas, 123, 171, 284, 294, 333, 377
presença afirmativa, 240
professor, 14, 16, 21, 37, 39, 51, 72, 74, 76, 80, 112, 113, 115, 124, 127, 128, 129, 130, 132, 139, 140, 141,



142, 153, 155, 156, 157, 167, 176,
212, 216, 217, 218, 223, 224, 225,
226, 229, 233, 234, 235, 243, 246,
255, 269, 278, 279, 282, 285, 286,
289, 290, 291, 292, 293, 295, 296,
297, 301, 302, 303, 304, 305, 306,
307, 308, 309, 310, 311, 313, 324,
325, 329, 346, 374
psicologia, 33, 109, 110, 111, 117,
118, 119, 120, 122, 315, 378, 379,
380, 385, 386

R

realidade aumentada, 141
revisonismo, 175

S

saberes docentes, 120, 284, 291,
296
saúde mental, 26, 27, 28, 32, 33,
56, 64, 109, 118, 121

O pensamento pedagógico freiriano assume uma opção de classe e se propõe à mudança das condições de vida daqueles a quem escolheu. É uma opção política comprometida com a transformação do mundo. Nas primeiras palavras da *Pedagogia do Oprimido*, Freire esclarece a quem escreve, nestas palavras que impressionam pela dureza e ternura, e ao mesmo tempo comprometem o leitor e a leitora a descobrir-se, solidarizar-se e lutar a partir desta descoberta.

Entender que existem desigualdades e que elas não são naturais, mas que são resultados de uma ordem social injusta, é fundamental para adentrar no pensamento de Freire. São estas injustiças que fazem os ricos cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres e esfarrapados. Porém, não basta apenas compreender esta conjuntura e assumir uma postura de sofrimento solidário, de pena.

Na verdade, não estamos, por ler Paulo Freire, obrigados a esta mudança. Mas estamos sendo convidados, amorosamente, a nos re-vermos, e talvez nos re-descobrirmos. Esta nova descoberta poderá nos colocar em um novo movimento em direção oposta ao que vínhamos fazendo, ou vir à re-afirmar tudo o que já fizemos, nos impulsionando nos rumos tortuosos, mas necessários de serem percorridos, pela libertação.

Descobrir-se é comprometer-se. Isso implica ler e assumir uma postura de acordo com a descoberta. Esquecer alguns vícios autoritários e conservadores e substituí-los por práticas libertadoras independente do espaço que ocupamos, seja pedagógico, político, como liderança popular.

Ivanio Dickmann
organizador

